

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

JOURNAL OF
NATURAL
HISTORY

УЧЁНЫЙ
научный журнал

An international journal of systematics, interactive biology, and biodiversity, previously the *Annals & Magazine of Natural History*, founded in 1841

Volume 39



Taylor & Francis
Taylor & Francis Group

9

2015
Часть X

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 9 (89) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Айдаров Оразхан Туресункожаевич, *кандидат географических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображена Мэри Эннинг (1799–1847) — британский коллекционер окаменелостей и палеонтолог-любитель, известная целым рядом открытий, в основном, в области морской фауны юрского периода.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Голубцов Максим Владимирович

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Алиева А. Э.**
Интеграционные подходы в обучении письму на уроках английского языка 1005
- Андреева О. Ю., Балакина Е. С., Киселева П. С., Сырова Н. В.**
Мастер-классы как педагогическая технология развития творческих способностей учащихся 1006
- Антонова Е. В., Канзафарова Д. О.**
Выявление и развитие способностей детей и молодежи как актуальная проблема постиндустриального общества..... 1009
- Арипова И. К.**
Деятельностный подход при организации проектной деятельности в рамках воспитательной работы в средней школе 1011
- Артемьева В. А., Данилова М. В.**
Особенности этнической толерантности подростков 1014
- Архипенко Я. Р.**
Математическое развитие детей 4–5 лет «Математика в играх» 1016
- Асадуллина Л. И.**
Некоторые особенности подготовки к сдаче международного экзамена City&Guilds уровня B2 (аспект «Аудирование») 1018
- Байбаева М. Х., Анаркулова Г. М.**
Педагогическое управление и педмастерство 1021
- Баймуратов Б. Я.**
Джадидское просвещение 1023
- Баландина В. С.**
Методика конструирования проблемных задач по экономике..... 1024
- Бебутова Н. Н., Раупова Н. Д.**
Применение педагогических технологий с целью улучшения учебного процесса 1027
- Бебутова Н. Н., Раупова Н. Д.**
Организация и проведение самостоятельной работы студентов 1029
- Боброва В. В., Сюй-фу-шун Н. В.**
Использование бумажной куклы для формирования навыков самообслуживания у детей с выраженными нарушениями интеллекта 1032
- Бормашова Л. А., Серова О. В.**
Формирование профессиональных качеств будущих дизайнеров средствами кейс-метода 1034
- Вальчук Е. В., Ячинова С. Н.**
Экспериментальная оценка применения модульно-рейтинговой технологии..... 1037
- Горбатова Т. Н., Кудряшова А. В., Рыбушкина С. В.**
Использование методов проблемного обучения иностранному языку в рамках языковой подготовки в неязыковом вузе..... 1040
- Горюнова В. С., Томашевская О. А.**
Психолого-педагогические аспекты проблемы успешности студентов педагогического колледжа 1042
- Гурулева Н. Е., Лапина О. А.**
Внеаудиторная деятельность как условие творческой самореализации студента 1045
- Гуслякова Н. И., Садыкова Т. В.**
К вопросу об индивидуализации в дополнительном образовании детей 1047
- Домченко Е. А.**
Патриотическое воспитание на уроках английского языка и во внеурочной деятельности 1050

Забавнова М. В., Данилова М. В. Проблема созависимости подростков в семьях с алкогольной зависимостью 1053	Кобзева Н. А., Овчинникова И. С. Эффективные приёмы обучения иностранным языкам (английский язык, на примере Word Search Grid) 1085
Забирова Г. А. Особенности организации познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью на занятиях по социально-бытовой ориентировке 1056	Кобзева Н. А., Пронина А. Е. К вопросу формирования иноязычной лексики 1087
Захарченко Е. А., Тумакова Н. А. К вопросу аутентичности в обучении иностранным языкам 1058	Колесникова А. Н., Айрумян Г. С., Борисова Н. Ф. Современная характеристика нравственной воспитанности младших школьников в аспекте Федерального государственного образовательного стандарта..... 1090
Зиновьева Н. В. Комплексное интегративное занятие для средней группы «Я помню, я горжусь!» 1060	Комарова Е. В. Проблема уровней владения грамматикой иностранного языка в неязыковом вузе 1093
Игейсинова Г. М., Ерёмкина Н. А. Свободное время подростков. Участие в кружковой деятельности 1062	Комарова Е. В. Особенности возникновения речевой интенции в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе..... 1095
Истратова Е. А. Здоровьесберегающие технологии в работе воспитателя с детьми коррекционно-развивающего центра (из опыта работы) 1064	Кондранова А. М., Куимова М. В. О межкультурном подходе в обучении иностранным языкам 1097
Камалова Ш. У., Мунарова Р. У., Ахмедова Н. А., Алимкулов С. О., Эшонкулов Б. М. Педагогические взгляды Абу Али ибн Сины (Авиценны) 1068	Коржова А. Ю., Кузина Е. А., Тумакова Н. А. Владение иностранным языком как фактор улучшения межкультурной коммуникации будущего выпускника вуза 1099
Каменева Г. А. Основные подходы Я. В. Флиера-педагога к работе над музыкальным произведением.....1070	Краснова Т. И., Демешко М. В. Potential of automated writing evaluation 1101
Капунова М. И. Уровень сформированности готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности в процессе специальной подготовки..... 1072	Кудасова Г. Ж., Мухангалиева Ш. А. Роль информационных технологий в творческом развитии личности 1103
Карбышева К. С., Кобзева Н. А., Никонова Е. Д. Актуальность игры в обучении иностранным языкам 1075	Кулагина Е. В. Роль внеаудиторной работы по иностранному языку для творческого саморазвития студентов технического вуза 1105
Каргина Е. М. Автоматизация речевых навыков при обучении иностранному языку 1077	Лажотюк Л. А., ЛМихайлова О. В. Опыт использования технологии развития критического мышления на занятиях по английскому языку в техническом вузе 1109
Каргина Е. М. Особенности внеаудиторного чтения в неязыковом вузе 1079	Логинова А. В. Модульная объектно-ориентированная среда обучения (Moodle): эффективная или несовершенная форма организации обучения? 1112
Киселев А. А., Снежкина О. В., Бочкарева О. В. Реализация межпредметных связей на примере регрессионного анализа 1081	Логинова А. В. Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели «перевернутый класс» 1114
Кобзева Н. А., Никонова Е. Д. К вопросу использования веб-квеста..... 1083	

ПЕДАГОГИКА

Интеграционные подходы в обучении письму на уроках английского языка

Алиева Айше Эдемовна, преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

В методике обучения современному английскому языку понятия «письменная речь», «письмо» различаются. Как нам известно, коммуникация состоит из устной и письменной речи. При устной речи коммуникация осуществляется через такие компоненты, как понимание после прослушивания, говорение. Через письменную речь осуществляются через такие компоненты как чтение и письмо. При этом письмо — неразделимый компонент письменной речи. Через письмо, как компонент речевой деятельности, осуществляется обмен сведениями.

При обучении английского языка письмо занимает важное место. С помощью письма передаётся информация, сведения другому человеку или другим людям. Через письмо мы можем сохранить сведения на долгое время, даже на протяжении веков, передать их будущему поколению. Без письма мы не смогли бы сохранить научно-историческое наследие, не смогли бы узнать о достижениях прошлых веков, об истории народов мира и т.д.

Как видно, письмо является речевой деятельностью и его следует изучать. Если говорить научным языком, письмо является продуктивной речевой деятельностью, состоящей из кодификации информации и сведений через письмо. Кроме этого, письмо является целью и средством образования и обучения. Раньше почти во всех учебных программах по иностранному языку для учебных заведений различных типов письмо определялось не как цель, а как средство образования. Только в 60-х годах XX века в программы по иностранному языку было включено скромное требование, в котором письмо определялось как цель образования, и ставилась задача формирования умений написания письма зарубежным друзьям.

В новых учебных программах с конца XX века письмо определяется и как цель, и как средство обучения иностранному языку. Письмо на всех этапах обучения имело вспомогательное значение и выполняло задачу средства обучения по развитию и совершенствованию умений и навыков говорения, понимания посредством слушания и чтения. В V — IX классах средней общеобразовательной школы письмо считается целью образования.

Письмо применяется в качестве средства обучения и играет различную роль на разных этапах среднего школьного образования. Например, основная задача первого этапа образования состоит из обучения письму, так как в этот период формируются навыки чистописания и навыки согласованности звука — буквы. Эти навыки являются необходимым условием для формирования навыков чтения и письма.

На втором этапе обучения работа, проводимая над письмом, переводится на работу над орфографией, связанной с накоплением языкового материала. Вместе с тем, письменная речь развивается в качестве средства, дающего возможность формированию устных речевых навыков. На данном этапе образования совершенствуются навыки письма и устная речь. Продолжается работа над орфографией, развиваются навыки письменного изложения мыслей. Исходя из техники письма, письменного изложения мысли имеются трудности при обучении письму, которые делятся на экстралингвистические и лингвистические трудности.

К экстралингвистическим трудностям относятся:

- готовность учащегося, студента в письму;
- готовность ситуации для выполнения действий по письму;
- наличие средств для письма (тетрадь, ручка, книга);
- готовность учителя, преподавателя для обучения письму;
- знание учителем, преподавателем методики обучения письму, методики проведения письменных работ;
- построение упражнений, письменных работ в соответствии с имеющимися у учащихся, студентов знаниями.

К лингвистическим трудностям относятся:

- умение правильно писать печатные буквы прописными буквами;
- умение правильно писать буквенные сочетания;
- умение писать слова без ошибок, знание их смысла и значения;
- умение составлять из слов грамматически правильные предложения.

Следует сказать, что под содержанием обучения письму понимается то, чему нужно обучать по письму и что с ними делать. При обучении письму учащиеся учатся составлять слова из букв и буквосочетаний, предложения из слов, излагать свою мысль в письменном виде. Языковеды называют написание букв и буквосочетаний графикой, правильное написание слов — орфографией, правильную постановку знаков препинания — пунктуацией, чистописание — каллиграфией. Все это вместе с письменным изложением мысли через них входит в содержание. Упростив их, можно разделить на два вида:

1) обучение графике, орфографии и пунктуации можно включить в технику письма;

2) письменное изложение мысли.

Обучение учащихся и студентов умению правильно выражать на английском языке свои мысли является основной целью обучения письму и осуществляется на 4 этапах:

1-этап: устная разработка в классе (аудитории) слов и моделей по выбранной теме.

2-этап: изучение написания слов и моделей, изученных устно, выполнений письменных заданий, заданных на дом.

3-этап: выполнение устных речевых упражнений по выбранной теме.

4-этап: письменное изложение мысли по выбранной теме

Упражнения, применяемые для обучения письму, бывают двух видов: для обучения технике письма и для письменного изложения мыслей. Кроме этого, упражнения делятся на 2 типа: языковые или подготовительные и речевые упражнения. При правильном написании букв, бук-

восочетаний, слов и словосочетаний применяются обучающие упражнения по составлению предложений из слов, при работе над текстом применяются упражнения по сокращению текста, составлению плана для написания изложения. Упражнения, обучающие изложению мыслей, являются речевыми. К ним относятся сочинение, изложение, письмо зарубежным друзьям, написание аннотации, письменное изложение какой-либо темы.

Подготовительные упражнения, прежде всего, включают в себя переписывание упражнений, выполняемых на основе образцов, по расширению или упрощению предложений. Ещё один вид подготовительных упражнений направлен на развитие умений выразить информацию своими словами. Речевые упражнения, направленные на развитие письма, начинаются письменными упражнениями. При формировании письма применяются упражнения, письменные работы, диктанты, изложения, изображения, рассказ, сочинение, написание письма и другие.

В настоящее время отношение к письму и обучению учащихся умениям выражать свои мысли в письменной форме решительно изменилось. Письмо как цель обучения присутствует в программах для всех типов учебных учреждений, на всех этапах обучения иностранному языку. Возрастание роли письма в учебном процессе по иностранному языку связано также с использованием в настоящее время творческих, интерактивных форм работы с языком. Формирование и совершенствование коммуникативных умений в письменной речи на высоком уровне сложности — это одно из важнейших требований в современном преподавании иностранного языка.

Литература:

1. Обучение письму. Е. Н. Соловова. ELT, Dinternal, 2000.

Мастер-классы как педагогическая технология развития творческих способностей учащихся

Андреева Ольга Юрьевна, студент;

Балакина Екатерина Сергеевна, студент;

Киселева Полина Сергеевна, студент

Сырова Надежда Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент

Мининский университет (г. Нижний Новгород)

В традиционной системе образования Российской Федерации происходят существенные изменения, нацеленные на повышение качества образования, необходимого для успешного существования личности в условиях «текущей современности» [5, с 119]. Метафорически выражаясь, британский социолог Зигмунт Бауман этим термином обозначает современную эпоху, требующую от людей высокой социальной и трудовой мобильности,

творческих и креативных подходов к решению проблем. Известно, что на начальном этапе образования происходят важные процессы, одним из которых является развитие творческих способностей. Воспитание творческих качеств способствует созданию быстро адаптирующейся личности в современном мире. Популярной и успешно применяемой технологией формирования творческих качеств в личности являются мастер-классы. Данная тех-

нология сходна с проблемным обучением и не уступает ему по результативности. Педагогами отмечен факт эффективности мастер-классов, которые помогают осуществить саморазвитие ребенка, способствуют активному восприятию информации, творческому осмыслению ее, способствуют развитию креативности и социальной компетенции [2, с. 58].

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что мастер-класс **благодаря своей структуре способен помочь в формировании личности. Технология интересна тем, что помогает преодолеть консерватизм и рутину, которая у учащихся уменьшает мотивацию к познанию нового информационного материала. А проведение занятий в форме мастер-классов в значительной степени снижает остроту проблемы занятий репродуктивного характера.**

Мастерская является инновацией в образовательной среде, она существенно отличается от традиционной формы обучения и других педагогических технологий по форме подачи материала, структуре проведения занятий и системе оценивания деятельности обучающихся [4, с. 38]. В своем названии мастер-класс содержит два понятия, раскрывающих его суть: *master* — специалист, достигший высокого искусства в своем деле; *class* — занятие, урок, действительно является семинаром, который проводит эксперт в определенной дисциплине, для тех, кто хочет улучшить свои практические достижения в этом предмете [6, с. 97].

Проведение занятий в форме мастер-классов имеет множество преимуществ:

- взаимодействие в форме наставничества, индивидуальный подход к каждому;
- профессионализм преподавателя;
- продуктивное взаимодействие;
- универсальность в областях применения;
- наглядность в обучении.

Нестандартная форма проведения занятий была разработана французскими педагогами и психологами. Данная группа единомышленников получила название «Французская группа нового образования» — ЖФЭН. В 1984 году эта группа была признана Министерством образования Франции. В России об этой технологии узнали в 1990 году и успешно применяют как технологию обучения на всех уровнях образовательной системы [1, с. 163].

По мнению педагогов, мастер-класс является открытой педагогической системой, показывающей новые возможности педагогики развития и свободы. Следовательно, характерной чертой мастер-класса является свободная форма проведения занятия, где не предусмотрены строгие и единые нормы. По мнению Н.А. Бердяева, свобода выступает основополагающим условием для творчества [3, с. 68]. При проведении мастер-класса выполняется главное условие творческой деятельности, благоприятно действующее на создание собственного продукта творчества — это внутренняя независимость личности. Неограниченность детей рамками,

свобода творчества и деятельности отличает мастер-класс от других технологий.

Стоит отметить, что ведущим итогом реализации мастер-классов выступает **приобретение знаний о самом себе, рефлексия со стороны обучающихся. Этап рефлексии со временем формирует у детей способность грамотно и четко выражать мысли, способствуют развитию способностей к адекватной оценке своей деятельности.**

Технология мастер-класса используется одинаково эффективно для обучения творческим дисциплинам и общеобразовательным. Ведь педагогические мастерские отвечают принципам системно-деятельностного подхода. Требования государственного стандарта и цели технологии мастерских в определенной степени соответствуют друг другу, т.к. нестандартная форма проведения занятий сводится к активной работе учеников, добывающих новые знания. Первоочередным этапом мастерской является создание проблемной ситуации, так же как и в проблемном обучении, созданное противоречие (интеллектуальное затруднение) побуждает к поиску новых знаний для объяснения несоответствия старых и новых сведений. Слабой стороной на данном этапе будет являться постановка и формулировка проблемы, ведь она должна заинтересовать ученика и в то же время не должна быть решена одноактовым действием. Важно отметить, деятельность учеников на уроках с применением данной технологии происходит в соответствии с возможностями и интересами учеников, другими словами, закономерность педагогической мастерской — действовать по-своему. Так реализуются принципы системно-деятельностного подхода.

Технология преследует цель развить эстетические и интеллектуальные навыки мышления, что необходимо для развития творческой, неординарной составляющей в личности ученика. При реализации данная технология может интегрировать сразу несколько видов деятельности школьников: игровую и исследовательскую.

Для того, чтобы на практике показать, как при помощи мастер-класса сформировать творческие способности у учащихся, был проведен экспериментальный творческий урок с применением этой технологии. Данный мастер-класс был проведен в МБОУ СОШ № 52 в 1 «Б» классе. В эксперименте приняли участие 18 детей. Для успешного усвоения мастер-класса группа детей была поделена на 3 подгруппы, каждую курировал свой педагог. Тип занятия — комбинированный урок, ведущей технологией которого является мастер-класс. Тема урока: «Создание поделки «Весенний цветок»». На уроке были применены методы активного обучения, такие как мозговой штурм, проблемная беседа. Для организации мастер-класса понадобилось специальное оборудование учителя: иллюстрации, полуфабрикаты поделки «Цветок», готовые примеры цветов. Ученикам для работы были выданы материалы: ножницы, салфетки (3 цвета), нитки.

В ходе мастер-класса реализуются несколько этапов занятий. На подготовительном этапе основной задачей

является организация внимания и рабочих мест школьников. Благодаря этому создается рабочая атмосфера в классе, и проводится ознакомительное анкетирование для определения исходного уровня учащихся. На втором этапе проведения занятия применяется метод мозгового штурма, способствующий активизации мыслительного процесса у учащихся. Учитель задает вопросы, а школьники предлагают любые варианты идей. В результате формируется умение слушать и понимать других, умение строить речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами, умение оформлять свои мысли в устной форме.

Изложение краткого лекционного материала происходит на третьем этапе занятия. Для наглядности используется иллюстративный материал. В результате дети овладевают новой информацией. На четвертом этапе осуществляется дидактическая игра, повышающая интерес и удерживающая их внимание на задании. После игры ребята делают необходимые выводы о полезности бумажных цветов в качестве замены настоящих. На пятом этапе проходит практическая часть урока. В ходе этого этапа дети наглядно получают инструкцию по выполнению поделки, а затем реализуют такую же поделку на практике самостоятельно. Во время создания этой поделки учителем осуществляется индивидуальный подход к каждому в форме наставничества. Учитель наблюдает и помогает справиться с заданием. В результате дети осваивают и применяют знания на практике. Одним из важных этапов мастер-класса выступает заключительный этап рефлексии. На данном этапе констатируется результативность проведенного занятия при помощи метода анкетирования. Таким образом, осуществляется самоанализ ученика и анализ учителя.

По результатам анкетирования были выявлены качественные и количественные результаты мастер-класса.

Литература:

1. Л. В. Байбородова, В. В. Белкина Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие. — Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005.
2. Балакшина, Л. Г. Исследовательская деятельность младших школьников. — Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2007–2008.
3. Бердяев, Н. А. Смысл творчества. М., 1989.
4. Морева, Н. А. Современная технология учебного занятия. М.: Просвещение, 2007
5. Образовательная политика на современном этапе. Доклад рабочей группы президиума Государственного совета РФ по вопросам реформы образования 29 августа 2001 г. Документы и материалы. ГУ ВШЭ, М.: 2002, с. 31.
6. Смирнов, С. А. Педагогика. Теории, системы, технологии. — М., 2006.

В начальной анжете 11 детей сказали, что им интересно творчество, в заключительной это сказали уже 17 детей. 15 из 18 детей качественно усвоили мастер-классы, у троих возникли трудности. Это видно по опросу, и по нашим наблюдениям. 18 детей написали, что они научились чему-то новому. Все дети отметили, что им понравилась атмосфера в классе.

В результате исследования было установлено, что на проведенном мастер-классе сформирован первый этап развития творческих способностей. Это этап подражания и имитации, он является подготовительным к дальнейшей творческой деятельности и включает в себя:

- накопление сенсорного, эмоционального, интеллектуального опыта, как основы для творчества;
- освоение эталонов творческой деятельности, технологий, средств, способов.

В данном мастер-классе дети освоили технологию создания цветов, но уже проявили свою творческую индивидуальность в использовании цвета, по-разному комбинируя их.

Таким образом, мастер-класс — универсальная технология, носящая в большинстве случаев практический характер, что способствует качественному и быстрому усвоению информации и формированию навыков. Отсутствие соревновательного характера деятельности позволяет работать детям в собственном темпе, что способствует становлению позитивной атмосферы в классе, и общему понижению фактора «школьной тревожности». И как следствие, накопительный эффект занятий с такой формой проведения повышает мотивацию к познавательной и творческой деятельности. А это значит, что у человека появляется стремление к самосовершенствованию, самообразованию и самоактуализации, что в дальнейшем будет условием успешного становления как профессионала и личности в целом.

Выявление и развитие способностей детей и молодежи как актуальная проблема постиндустриального общества

Антонова Елена Витальевна, старший преподаватель
Академия социального управления (г. Москва)

Канзафарова Дарина Олеговна, студент
Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова

Необходимым условием развития российского общества XXI века является качественная подготовка детей и молодежи, позволяющая отвечать современным глобальным вызовам постиндустриального общества. В условиях формирования инновационной экономики страны, способной конкурировать с передовыми государствами в области передовых технологий особенно актуальным является задача подготовки в образовательных организациях социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию окружающей действительности, обладающих чувством гражданской ответственности за результаты своей деятельности, за сохранение природы, за судьбы страны и мира.

Ключевые слова: выявление и развитие способностей детей и молодежи, постиндустриальное общество, функциональная асимметрия мозга, креативность, развитие когнитивных способностей, социокультурная среда.

Как отмечается в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, необходимым условием для развития современного российского общества, формирования инновационной экономики XXI века, является модернизация системы отечественного образования, позволяющая в условиях мировой глобальной конкуренции, осуществлять качественную подготовку подрастающего поколения. [1]

В современных социокультурных условиях такая подготовка способствует быстрой адаптации детей и молодежи к запросам и требованиям динамично меняющегося мира, формированию и развитию у них наиболее важных качеств личности, способностей, позволяющих проявлять свою высокую социальную активность и реализовывать человеческий потенциал в течение всей жизни.

Федеральные государственные образовательные стандарты последнего поколения, принятые в нашей стране на всех уровнях образования, в соответствии с требованиями Болонского процесса, полноправным участником которого Россия стала в 2003 году, направлены на развитие способностей детей, формирование у них компетенций, как качеств личности, позволяющих успешно применять в своей деятельности полученные в процессе образования знания, умения и навыки.

На развитие способностей детей как индивидуально-психологических особенностей, определяющих их успешность в различных видах деятельности, во все исторические времена влияла не только природная наследственность, но и такой важнейший фактор, как социальная среда, в которой они развиваются, обучаются и воспитываются.

Характерной особенностью российского общества XXI века является подготовка к самостоятельной жизни детей и молодежи в соответствии с образова-

тельной парадигмой постиндустриального общества, основной задачей которой является воспитание социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производственных, экономических и общественных отношений, обладающих чувством гражданской ответственности за свою жизнь и жизнь своей семьи, за результаты своей деятельности, за сохранение природы, за судьбы страны и мира. [2, с.53]

В последние десятилетия проблема выявления и развития способностей детей становится особенно актуальной: с целью повышения эффективности результатов обучения и воспитания в научных кругах исследуются вопросы, связанные с выявлением закономерностей и внутренних механизмов перцептивной деятельности ребенка, с проблемами функциональной асимметрии мозга.

До середины XIX века в мировой науке было принято мнение, что мозг является однородным органом и во время любых действий каждая его часть приблизительно одинаково влияет на психику и поведение. Однако открытие центров речи у правшей в левом полушарии заложило основу теории функциональной асимметрии больших полушарий мозга, которая в дальнейшем была подтверждена и продолжена в работах Р. Сперри, где он доказывает различия между правым и левым полушариями в способах приема и переработки информации и обусловленными ими индивидуально-типологическими особенностями детей. [3, с.8]

Значительный вклад в изучение функциональной асимметрии мозга внес советский психолог, основатель отечественной нейропсихологии, А.Р. Лурия, разработавший теорию системной локализации высших психических функций. В основу теории легло положение о том, что все

психические процессы (вербальные и невербальные) осуществляются при участии обоих полушарий головного мозга, при этом каждое из них, работая парно, вносит свой вклад в психическую деятельность человека. Благодаря исследованиям А.Р. Лурии в научном мире сформировалось перспективное направление — нейропсихология индивидуальных различий, которое позволило выделить пять типов зависимостей межполушарной организации мозга и индивидуальных особенностей психических процессов и состояний: «чистые правши», праворукие, амбидекстры, леворукие и «чистые левши». [3, с.41]

Открытия, сделанные Р. Сперри, А.Р. Лурия позволяют нам выстраивать более эффективную систему обучения и воспитания детей, опирающуюся на их особенности, направленную на развитие способностей, быстроту, легкость усвоения и переработки полученной детьми информации и прочность закрепления знаний, умений и навыков в виде наращений и индивидуальных приобретений.

Данные исследований функциональной асимметрии мозга в текущем тысячелетии, хотя сама теория функциональной асимметрии мозга, по мнению В.Г. Степанова, до настоящего времени еще не стала широким научным достоянием, позволяют по-новому сформулировать проблему природных способностей ребенка и его творческой деятельности. С.С. Степановым (2009) доказано, что проявление у детей способности к творчеству — креативности — связано, прежде всего, с деятельностью правого полушария мозга, хотя, возникающие в результате озарения идеи подвергаются проверке и интерпретации его левым полушарием (В.А. Геоданян). [3, с.50]

Хотя проблема способностей человека рассматривалась учеными с давних времен, на современные представления о развитии способностей детей оказали фундаментальные научные исследования второй половины XX века. Ученые с различных точек зрения рассматривали психолого-педагогические условия формирования и развития способностей: Е.А. Флерина (эстетическое воспитание и обучение детей родному языку); Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.П. Усова (умственное и сенсорное воспитание); Д.Б. Эльконин, А.П. Усова и др. (детская игра); Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова (художественно-эстетическое и музыкальное воспитание детей); Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина и др. (вопросы развития и воспитания детей раннего возраста); А.В. Запорожец (теория амплификации детского развития); А.М. Леушина (формирование математических представлений); П.Г. Саморукова (систематизированные представления о явлениях природы); В.И. Логинова (системные знания о социальной действительности); Т.И. Бабаева (воспитание у детей дружеских отношений и основ гуманности) и др.

Весомый вклад в изучение психического развития ребенка и его способностей внес Л.С. Выготский, обосновавший периоды психического развития ребенка и так называемую «зону ближайшего развития», под которой он понимал расстояние между уровнем развития ребенка и уровнем его потенциального развития при содействии

и помощи взрослых. Он научно обосновал теорию, согласно которой педагогам необходимо средствами социокультурной среды развивать, обучать и воспитывать детей в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями.

Обобщили представления Л.С. Выготского о развитии человека советские психологи Д.Б. Эльконин (рассматривает природу детства в контексте конкретно-исторических условий, которые определяют развитие, закономерности, своеобразие и характер изменений детства человека), Ш.А. Амонашвили (рассматривает детство как безграничность и неповторимость, как особую миссию для себя и людей), А.Б. Орлова (как важный аспект мира человека в концепции новой психологии детства), В.И. Слободчиков (как особый период развития субъективности человека, в котором раскрываются собственно человеческие способности, позволяющие ребенку включаться в различные социальные группы, проявлять свою индивидуальность, преобразуя социокультурное пространство), Д.И. Фельдштейн (как особое явление социального мира) и др.

Среди зарубежных исследователей психического развития ребенка, на труды которых опирается современная педагогика и психология, можно выделить основоположника психоаналитического подхода к пониманию развития психики австрийского психиатра З. Фрейда, отмечавшего главную роль опыта семейного общения в развитии личности ребенка, Э. Эриксона, выделившего стадии психосоциального развития личности ребенка, А. Фрейд, исследовавшую внутрисемейные конфликты, швейцарского ученого Ж. Пиаже, (когнитивная теория развития), опирающегося на процессы мышления, усвоения знаний, Д. Уотсона и его соотечественника Б. Скиннера, с позиций бихевиористских теорий, основанных на поведении ребенка, обусловленного социальным окружением, рассматривавших развитие детей.

Проблема выявления и развития способностей детей и молодежи в 60-е годы XX века получила дальнейшее развитие благодаря ученым, которые в результате проведенных исследований пришли к выводу, что у детей старшего школьного возраста с высоким умственным интеллектуальным развитием левого полушария, традиционно определяющимся тестами на IQ, не всегда обнаруживаются значительные успехи в профессиональной деятельности. И наоборот — дети, имеющие не очень высокий IQ оказываются способными к незаурядным достижениям. В этот период появляется термин «креативность» как способность использовать заданную информацию разными способами в быстром темпе, который еще больше объясняют исследования, посвященные проблеме творческого мышления, проведенные западными учеными (Ф. Барон, Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, К. Тейлор, Л. Терстоун, П. Торранс). Они пришли к выводу, что в основе креативности лежит дивергентное мышление, которое является синонимом творческого мышления — понятия, используемого отечественными психологами

(Е. Д. Богоявленской, В. Н. Дружининым, А. М. Матюшкиным, Я. А. Пономаревым, Г. Д. Чистяковой) с точки зрения рассмотрения в контексте соотношения интеллектуальных и творческих способностей.

По сравнению с конвергентным мышлением, ориентирующимся на известное или подходящее решение проблемы, дивергентное мышление проявляется, когда проблема еще должна быть определена или раскрыта и когда не существует заранее предписанного, установившегося пути ее решения. Эти принципы мыслительной деятельности ребенка заложены в основе современной подготовки детей на всех уровнях образования в соответствии с требованиями новых Федеральных государственных образовательных стандартов, предполагающих активную учебно-познавательную деятельность обучающихся посредством их включения в проектирование и конструирование социальной среды.

По мнению академика Международной педагогической академии В. Г. Степанова, на основании исследований Ф. Гуднау, Дж. Уорда и др., которые показали прямую зависимость креативности от условий социализации, включая характер образовательных организаций,

имеются основания утверждать, что на формирование и развитие креативности влияет обучение и условия социальной среды (обстоятельства жизни). [3, с.51]

К настоящему времени в отечественной и зарубежной науке накоплен достаточный опыт изучения проблемы способностей детей и молодежи, но в современных социокультурных условиях, где научные разработки становятся движущей силой экономики — базой индустрии знаний, и российскими исследователями В. Е. Лепским и И. А. Прохоровым прогнозируются основные черты VII технологического уклада, связанного с развитием когнитивных технологий, очевидной необходимостью становится дальнейшее исследование развития креативности и когнитивных способностей обучающихся с учетом их задатков, возрастной предрасположенности к преимущественному использованию определенного когнитивного стиля, проявлениями операционных особенностей левополушарного и правополушарного стиля, создания в современной социокультурной среде таких психолого-педагогических условий, которые бы способствовали успешному развитию и социализации детей и молодежи XXI века.

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. URL: <http://base.garant.ru/194365/#ixzz3YOT55C7m> (дата обращения: 26.04.2015).
2. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование. Издание 2-е, дополненное. — М.: Издательство «Эгвес», 2011. — 152 с.
3. Степанов, В. Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация: Учебное пособие. — М.: Академический Проект, 2013. — 315 с.

Деятельностный подход при организации проектной деятельности в рамках воспитательной работы в средней школе

Арипова Инзия Кабировна, учитель истории и обществознания
 МАOU «Средняя общеобразовательная школа п. Сосновка» (ХМАО-Югра)

В статье рассматриваются деятельностный аспект проектной технологии. Также акцентируется внимание на воспитательные возможности учебных проектов.

Ключевые слова: проектная технология, деятельность, деятельностный подход в образовании, воспитательный аспект

Человека нельзя «сделать», «произвести», «вылепить» как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне, но можно только обусловить его включение в деятельность, вызвать его собственную активность.

Батищев Г. С.

Окунёмся в историю, Постановление ЦК ВКП/б/ в 1931 году декларировало, что использование метода проектов в практике советской школы привело

«к снижению уровня общеобразовательной подготовки детей, и данный метод был исключен из школы вместе с его преимуществами». ... Прошло немногим более се-

мидесяти лет, понятие «проект» снова вброшено в российскую педагогику. Проект многогранен, проект эффективен, проект неисчерпаем, проект перспективен! Проект — это панацея от всех недостатков российской системы образования! Так ли это?

Деятельностный характер проектной технологии предполагается по определению. В современной педагогике метод проектов — это определенная совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, проблемных методов, творческих по самой своей сути. [1, с.45]

Процесс организация проектно-исследовательской деятельности укладывается в структуру деятельности: мотив — проблема — цель — задачи — методы и способы — план — действия — результат — рефлексия [2] и моделирует реальную технологическую цепочку, состоящую из пяти «П»:

– ПРОБЛЕМА-определение проблемы проекта, отбор необходимых источников информации, составление маршрутной карты и календарного плана подготовки и реализации проекта; выбор формы проекта — индивидуальной или групповой. Например, при реализации проекта «Филофей Лещинский — митрополит Тобольский и Сибирский», мы выявили недостаточную осведомленность учащихся нашей школы о Филофее — святом, пятом митрополите Тобольском и Сибирском, которому посвящён местный православный приход;

– ПОИСК — поиск информации, при реализации обозначенного проекта мы использовали архивные и музейные источники, литературу из православного прихода;

– ПРОЕКТИРОВАНИЕ — анализ и исследовательская деятельность, творческая переработка информации. В том случае, если готовится групповой проект, происходит определение роли и степени участия каждого в предстоящей работе. На этом же этапе происходит фиксация результатов в различных формах (создание схем, таблиц, компьютерная обработка данных, фото- и видеосъемка);

– ПРОДУКТ — продуктом нашего проекта стала книжка-малышка «Филофей Лещинский — митрополит Тобольский и Сибирский», интерактивная карта «Миссионерская деятельность Филофея» и книжная выставка в школьном музее «Летопись»;

– ПРЕЗЕНТАЦИЯ — презентовали проект на первых муниципальных Кирилло-Мефодиевских чтениях, стали призёрами.

Таким образом, на каждом этапе создания проекта, будь то учебного либо социального, мы, как педагоги, можем организовать и проследить самостоятельную деятельность учащихся.

Также хотелось бы обратить внимание коллег на воспитательные возможности этой технологии как движущей силы развития школьника, т.е. воспитания у обучающегося коммуникативной, нравственной, правовой, интеллектуальной и информационной, экологической, художественной, экономической, трудовой, развития самостоятельности детей, умения благотворно влиять на общество.

Работа над учебным и социальным проектом — это один из способов вхождения обучающегося в деятельность, в которой он учится определять границы своей свободы, ответственности и самостоятельности. Учащийся постепенно начинает понимать, что проект — это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, причем результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы — носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для него самого. Данная характеристика проекта наиболее ярко проявляется в социальном проектировании. Ребенок, проявляясь в проектной деятельности, получает от окружения эмоциональное подкрепление, которое становится стимулом для его последующей деятельности, открывает новые горизонты для творчества.

Проект также предусматривает личностный подход в обеспечении мотивации проектной деятельности, так как только личная заинтересованность ученика в получении результата может поддерживать его самостоятельность и целеустремленность, упорство и настойчивость, помогать преодолевать трудности и проблемы возникающие в процессе проектной деятельности. [2]

Этапы	Самостоятельная деятельность обучающихся	Тьюторская деятельность учителя	Воспитательный аспект
1 этап	Рассмотрение проблемного поля, формулирование ведущей проблемы и постановка задач, вытекающих из этой проблемы, отбор необходимых источников информации, составление маршрутной карты и календарного плана подготовки и реализации проекта; выбор формы проекта — индивидуальной или групповой	Помощь в формулировании тематики будущих проектов, примерной проблемы и гипотезы	Воспитывается умение не только высказать свою точку зрения, свой подход к решению проблемы, но и выслушать и понять другую, иногда, полностью противоположную своей.

2 этап	Поиск и отбор актуальной информации и усвоение необходимого знания. Проведение исследования. В том случае, если готовится групповой проект, определение роли и степени участия каждого в предстоящей работе. Фиксация результатов в различных формах (компьютерная обработка данных, видео- и фотосъемка)	Координация индивидуальных и групповых планов, обсуждение первых результатов, помощь в формировании содержания и оформления проекта, помощь в разработке сценария презентации проекта	Формируется чувство ответственности, происходит осознание значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества, совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий; развитие коммуникабельности.
3 этап	Предзащита проекта — публичное выступление	Выявление недоработок, обсуждение спорных моментов, просмотр версии презентации проекта, организация рейтинга проектов, организация технической поддержки	Происходит повышение личной уверенности у каждого участника проектного обучения, его самореализация
4 этап	Презентация в различных формах, с использованием специально подготовленного продукта проектирования (макет, плакат, компьютерная презентация, чертеж, модель, театрализация, видео, аудио и сценическое представление). Закрепление навыка предъявления результата собственной практической деятельности	Обеспечение аудитории, составление рецензии на проект, представление проекта экзаменационной комиссии. Обсуждение недоработок процедуры защиты проекта	
5 этап	Реализация проекта	Обеспечение площадки, координация деятельности участников	Осознание себя, своих возможностей, своего вклада, а также личностный рост в процессе выполнения проектного задания

[3]

Подводя итог, проектная технология — это:

- технология реализующая личностно-ориентированную направленность;
- технология деятельности, соответствующая ФГОС второго поколения;
- технология, воспитывающая базовую культуру личности;
- развивающая умения и желание самовыражения, самопроявления, самопрезентации и рефлексии, а значит, способствующая саморазвитию обучающегося;

– воспитывающая самостоятельность, целеустремленность, коллективизм, толерантность, ответственность, инициативность и творческое отношение к общему либо собственному делу. [2]

Проектное обучение — полезная альтернатива классно-урочной системе, но это отнюдь не вытесняющая её панацея. Сегодня специалисты стран, уже имеющих широкий опыт проектного обучения, считают, что проект следует применять в воспитательной и внеурочной работе как дополнение к другим видам обучения, как средство ускорения личностного и академического роста обучающихся.

Литература:

1. Полат, Е. С. Как рождается проект — М.: Академия, 1995.
2. Федоскина, О. В. Воспитательные возможности технологии проектно-исследовательской деятельности [электронный ресурс] // Режим доступа <http://w.school2100.ru/upload/iblock/df4/df4dd5f33aa86de09f23cb68d49f7976.pdf>
3. Ланчакова, Л. А. Формирование социальных компетенций учащихся на уроках обществознания и во внеурочной деятельности [электронный ресурс] // Режим доступа <http://uoidra.narod.ru/metod.files/opit/lanzakova.doc>

Особенности этнической толерантности подростков

Артемьева Виктория Алексеевна, студент;

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Современные изменения в культуре, экономике и политике обостряют вопросы, связанные с отношением к «другому», «иному», «чужому». Сосуществование государств с разными политическими системами и уровнем экономического развития, национально-культурными и религиозными традициями выдвигают проблему толерантности.

Особенно это касается образовательной среды современной школы, которая представляет собой определенный срез социального и этнокультурного состояния общества. По официальной статистике ФМС России за 2013 год прибыло 23,5% детей мигрантов в связи с учебой, в их число входят дети в возрасте от 0 до 4 лет — 6%, в возрасте от 5 до 9 лет — 4,5%, 13% — в возрасте старше 14 лет.

Многие отечественные исследователи занимаются проблемой воспитания толерантности, такие как: В. В. Шалин, А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Е. Ю. Клепцова, Р. Р. Валитова, Г. Д. Дмитриев и др.

Этническая толерантность, по мнению Лебедевой Н. М., — это отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной [1, с. 67].

Изучение особенностей подросткового возраста особенно важно, что бы учитывать все пути воспитания толерантности. Преодолеть проблемы, связанные с принятием «иного», возможно только при условии воспитании уже в личности подрастающего поколения толерантности, терпимости к иным способам жизни, к иным культурным формам, при условии формирования толерантного сознания как стабильной личностной характеристики.

В силу возрастных особенностей молодое поколение не имеет необходимых знаний, позволяющих с достаточной глубиной понимать современные этнопроблемы, не имеет общей культуры и психологической готовности к участию в них.

Необходимо учитывать, что современные дети живут в новых условиях существования этноса, к которому они принадлежат, в условиях многоязычия информационного пространства.

Нельзя не учитывать новые темпы взросления детей и более выраженное их стремление к самоутверждению, когда этнический компонент становится одним из наиболее действенных средств такого самоутверждения, с одной стороны, а с другой — четко проявляется потребность в приобщении к большому новому пространству, миру, где существует огромное количество притягательных объектов.

Формирование толерантного сознания должно начинаться с самого раннего возраста. Но особое внимание к его активизации и организации должно проявляться по отношению к детям подросткового возраста, когда формируется взрослость, когда сознание и самосознание достигают определенного уровня и подростки формируют в рамках самоопределения свою идентичность, осваивают различные социальные роли.

Поэтому, одной из главных педагогических задач должно быть создание благоприятных условий для протекания кризиса идентичности.

Образовательный возраст определяется типом ведущей деятельности, типичными ситуациями, в которых находится ученик, задачами, которые он решает, а также отношениями, в которые он включается в образовательном сообществе.

Для подростков, участвующих в социально-ориентированной форме общения, лично значимыми партнерами общения являются сверстники.

Наиболее распространенным является деление всех взаимодействий на два противоположных вида: кооперация и конкуренция. В первом случае анализируются такие его проявления, которые способствуют организации совместной деятельности, являются «позитивными» с этой точки зрения. Во вторую группу попадают взаимодействия, так или иначе «расшатывающие» совместную деятельность, представляющие собой определенного рода препятствия для нее [2, с. 35].

С целью определения уровня этнической толерантности нами было проведено исследование на базе Технологического колледжа г. Владимир. Испытуемыми были студенты группы К-114 в составе 18 человек в возрасте 15–16 лет. Тестирование проходило в один этап. Были использованы следующие методики: Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), Шкала социальной дистанции (Э. Богардус, вариант Л. Г. Почебут), Типы этнической идентичности (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

Перейдем к обсуждению результатов по каждой проведенной методике.

Проведенный экспресс-опросник «Индекс толерантности» показал следующие результаты:

– норма (56%) — средний уровень толерантности (норма) — обладание выраженными чертами толерантной личности. В то же время необходимо учитывать, что результаты могут свидетельствовать о размывании у человека «границ толерантности», связанном, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию.

Также важно учитывать, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности.

– выше нормы (28%) — высокий уровень. Характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт; в одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

– ниже нормы (16%) — низкий уровень толерантности. Для данного уровня характерны высокая интолерантность человека и наличия у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

Вторая методика — Шкала социальной дистанции — дает возможность определить два основных показателя, каждый из которых имеет два варианта, оценивающих возможную и реальную социальные дистанции.

Первый показатель — социальная приемлемость отражает стремление к взаимодействию и интеграции и даже ассимиляции с другим этносом. Вторым показателем — социальная экспансивность — отражает выраженность и направленность социальных чувств представителей одного этноса по отношению к другому.

Чем сильнее выражены позитивные чувства людей по отношению друг к другу, тем меньше между ними социальная дистанция, тем плотнее их взаимодействие.

СПр = 66%, что свидетельствует о большой приемлемости людьми одной национальности представителей другой национальности, о стремлении к интеграции, близости, ассимиляции с ними.

СЭр = 66%, что свидетельствует о глубоких позитивных чувствах и об искреннем интересе представителей одной национальности к другой.

Дополнительный показатель — **коэффициент изменчивости (КИ)**

КИ = 23%, что означает естественную избирательность в оценках приемлемости представителями одного этноса представителей другого и в целом позитивное отношение.

По опроснику «Типы этнической идентичности» были получены следующие результаты:

30% — этноэгоизм — данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет.

29% — норма (позитивная этническая идентичность) — сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам.

17% — этнофанатизм — готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа.

15% — этническая индифферентность — размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

9% — этноизоляция — убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия.

Следует отметить, что в данной группе не присутствует этнонигилизм — отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию.

Таким образом, низкому уровню толерантности соответствуют следующие типы этнической идентичности: этноизоляция, этнофанатизм, при **СПв = 78%** **СПр = 27%** — автономность данного этноса, отсутствие стремления к интеграции с другим этносом; **СЭр = 55%** — определенная напряженность в отношениях, не все представители этой национальности с искренним интересом и сочувствием относятся к другой национальности; **КИ = 32%** — значительная напряженность в отношениях некоторых представителей одного этноса к другому.

Для среднего уровня (т.е. нормы) характерны позитивная этническая идентичность, этноэгоизм; при **СПв = 62%** **СПр = 48%** — приемлемость представителей другой национальности, стремление к интеграции, близости, ассимиляции с ними; **СЭр = 54%** — искренней интересе представителей одной национальности к другой; **КИ = 37%** — позитивное отношение к представителям других национальностей.

Высокому уровню толерантности соответствуют этническая индифферентность; при **СПв = 76%** **СПр = 63,6%** — стремление к интеграции и ассимиляции с представителями других национальностей; **СЭр = 74,5%** — свидетельствует об искреннем интересе и позитивном отношении; **КИ = 14%** — избирательность в оценках приемлемости представителями одного этноса представителей другого.

Дальнейшим этапом нашего исследования является апробация программы формирования этнической толерантности. Как показал анализ литературы для развития и воспитания толерантной личности используются методы и приемы, направленные на различные сферы личности: интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную, волевую, саморегулятивную, предметно-практическую.

Среди наиболее эффективных методов, которые мы используем в своей работе, следует обозначить:

– метод убеждения. Воспринимая и оценивая предложенную информацию, учащиеся или утверждают ее в своих взглядах, позициях, или корректируют их.

– метод внушения может реализоваться через использование цитат из Библии, высказываний великих людей, музыкальных произведений, использование речевых, заучивание лозунгов и т.д.

– метод стимулирования. Одобрительный взгляд, фраза, когда ребенок изменяет свое поведение в позитивную сторону.

– методы требования и упражнения. Для воспитания толерантности эффективно использование косвенного

требования — совета, просьбы, намёка, доверия, одобрения и т.д.

— метод коррекции поведения направлен на то, чтобы создать условия, при которых ребенок внесет изменения в своё поведение в отношениях с людьми.

— методы воспитывающих ситуаций, в процессе которых ребёнок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему.

— метод включения учащихся в систему новых для них отношений.

Литература:

1. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование. — М.: Народное образование, 2008. — 208 с.
2. Бодалева, А. А. Психологическое общение. — Ростов н/Д.: Феникс, 1999. — 162 с.

Математическое развитие детей 4–5 лет «Математика в играх»

Архипенко Яна Рашитовна, воспитатель
МБДОУ № 143 «Детский сад присмотра и оздоровления» (г. Кемерово)

Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности.

В. А. Сухомлинский.

Одна из важнейших задач воспитания маленького ребенка — развитие его ума, формирование таких мыслительных умений и способностей, которые позволяют легко осваивать новое. В работах отечественных и зарубежных ученых дошкольное детство определяется как период, оптимальный для умственного развития и воспитания (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, М. Монтессори, Н. Н. Поддьяков, А. П. Усова, Ф. Фребель). Доказано, что ребенок дошкольного возраста может не только познавать внешние, наглядные свойства предметов и явлений, но и способен усваивать представления об общих связях, лежащих в основе многих явлений природы, социальной жизни, овладевать способами анализа и решения разнообразных задач.

На решение этой задачи должны быть направлены содержание и методы подготовки мышления дошкольников к школьному обучению, в частности, предматематической подготовки.

Важную роль занятий математикой в умственном воспитании детей дошкольного возраста отмечали многие исследователи (Н. А. Арапова-Пискарева, А. В. Белошистая, Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Т. И. Ерофеева, Н. А. Козлова, Е. В. Колесникова, Л. П. Петерсон, Т. А. Фалькович, и др.). Обучение математике в дошкольном возрасте является своевременным, носит общеразвивающий характер, оказывает влияние на развитие любознательности, познавательной активности, мыслительной деятельности, формирование системы элементарных знаний о предметах и явлениях окружающей жизни, обеспечивая тем самым готовность к обучению в школе.

По своему содержанию эта подготовка не должна исчерпываться формированием представлений о числах и простейших геометрических фигурах, обучением счету, сложению и вычитанию, измерениям в простейших случаях. Не менее важным, чем арифметические операции, для подготовки их к усвоению математических знаний является формирование логического мышления. Детей необходимо учить, не только вычислять и измерять, но и рассуждать.

Для ребят дошкольного возраста игра имеет исключительное значение: игра для них — учеба, игра для них — труд, игра для них — серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников — способ познания окружающего мира.

Для этого занятия должны проходить в увлекательной игровой форме.

Благодаря играм удаётся сконцентрировать внимание и привлечь интерес даже у самых несобранных детей дошкольного возраста. В начале их увлекают только игровые действия, а затем и то, чему учит та или иная игра. Постепенно у детей пробуждается интерес и к самому предмету обучения.

Таким образом, в игровой форме прививаются ребенку знания из области математики, он учится выполнять различные действия, развивает память, мышление, творческие способности. В процессе игры дети усваивают сложные математические понятия, учатся считать, читать, писать, рассуждать.

Программа дополнительного образования «Математика в играх» предусматривает работу по математическому развитию детей на основе игр, развивающих мыш-

ление до такого уровня, что ребёнок смог бы успешно обучаться в дальнейшем математике и другим наукам.

Программа разработана на основе авторских программ: «Технология интеллектуально-творческого развития детей 3–7 лет», Т.Г. Харько, В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры», технология Б.П. Никитина «Ступеньки творчества», технология З. Дьенеша «Логические блоки», технология Х. Кюизенера «Цветные счетные палочки».

Актуальность: Мы живём в стремительно меняющемся мире, в эпоху информации, компьютеров, спутникового телевидения, мобильной связи, интернета. Информационные технологии дают нам новые возможности. наших сегодняшних воспитанников ждёт интересное будущее. А для того, чтобы они были успешными, умело ориентировались в постоянно растущем потоке информации, нужно научить их легко и быстро воспринимать информацию, анализировать её, применять в освоении нового, находить неординарные решения в различных ситуациях. Поэтому родители спешат, как можно раньше начать его обучение. Так называемое «раннее развитие» в наши дни очень популярно и модно. «Готовность к школе» становится главной целью родителей, воспитателей и даже психологов. Данная тенденция является неоправданной — ни с педагогической, ни с психологической точки зрения, но и весьма опасной, несущей с собой непредсказуемые социальные последствия. Дело в том, что в силу своих психических особенностей дети дошкольного возраста (до 7 лет) не способны к осознанной и целенаправленной учебной деятельности. Дети не могут учиться, только потому, что этого хотят взрослые. И не потому, что они ленивые и непослушные, а потому что они дети. Дошкольный возраст является уникальным и решающим периодом развития ребенка, когда возникают основы личности, складываются воля и произвольное поведение, активно развивается воображение, творчество, общая инициативность. Однако все эти важнейшие качества формируются не в учебных занятиях, а в ведущей и главной деятельности дошкольника — в игре.

Новизна данной программы заключается в том, что материал занятий излагается в игровой форме. Знания по теории ребёнок получает в контексте практического применения данного дидактического материала. Все 32 занятия обязательно проводятся с использованием дидактических, развивающих игр, игр в движении, физкультминуток и пальчиковых упражнений.

Педагогическая целесообразность дополнительной образовательной программы «Математика в играх», в том, что строит математическое развитие ребёнка на основе развивающих игр. Игры и игровые упражнения дают возможность проводить время с детьми более живо и интересно. Почти все игры, направлены на решение многих задач. К ним можно возвращаться неоднократно, помогая детям усвоить новый материал и закрепить пройденный или просто поиграть. Педагогическая целесообразность программы обусловлена ещё и тем, что развивающие логические игры

оказывают психологическое воздействие, развивают основные психологические процессы, способности ребенка, волевые и нравственные качества личности, а также формируют начальные формы самооценки, самоконтроля, организованности, межличностных отношений среди сверстников. Занятия по программе «Математика в играх» также способствуют воспитанию у дошкольника интереса к математике, умения преодолевать трудности, не бояться ошибок, самостоятельно находить способы решения познавательных задач, стремиться к достижению поставленной цели. Этому способствует интегративный подход, направленный не только на появление у детей математических представлений, но и на развитие ребенка в целом. Познавательная деятельность по математике организуется с учетом индивидуального темпа продвижения ребенка.

Программа разработана на основе источников, приведенных в списке литературы.

Цель программы:

Создание условий для развития у детей среднего дошкольного возраста элементарных математических представлений посредством развивающих игр, обучение детей навыкам основных мыслительных операций: сравнивать, классифицировать, давать определения, строить умозаключения, выделять закономерности, рассуждать и т.д.

Задачи:

- использовать в работе игровые технологии в обучении математике детей дошкольного возраста;
- составить подборку дидактических игр, заданий игрового содержания по развитию математических представлений у детей дошкольного возраста;
- использовать разработанный материал на занятиях с детьми дошкольного возраста в условиях школы раннего развития;
- возможность почувствовать радость познания, радость от получения новых знаний, иначе говоря, дать детям знания с радостью, привить вкус к учению;
- приобщать ребенка к игровому взаимодействию, обогащать ее математические представления, интеллектуально развивать дошкольника.
- Воспитывать стремление к приобретению новых знаний и умений.

Ожидаемые результаты:

Показателем успешной реализации программы будет положительная динамика в качественных изменениях формирования математических представлений у детей дошкольного возраста:

- умеют анализировать, сравнивать, сопоставлять, эффективно усваиваются математические представления, развивается самостоятельность в принятии и выборе решений, развивается речь — доказательство, речевое общение;
- умеют выполнять сложные мыслительные операции и доводить начатое дело до конца;
- умеют видеть проблему, самостоятельно принимать решения;
- развитая мелкая моторика кистей рук.

Формы подведения итогов.

Для проверки знаний ребенка используются следующие *методы*: беседа, игра, игровые ситуации, анализ продуктов деятельности. Большое значение, при проведении мониторинга, имеет наблюдение за ребенком на занятии: проявление им интереса к математике, желаниа заниматься.

По каждому разделу программы проводятся обобщающие открытые занятия с приглашением родителей.

В два раза в год проводятся тестирование детей и анкетирование родителей, позволяющие судить об успешности реализации программы.

Литература:

1. Гаврина, с. Е. Я готовлюсь к школе [Текст] / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербинина. — М.: Просвещение, 1996.
2. Колесникова, Е. В. Готов ли ваш ребенок к школе? Мышление и моторика [Текст] / Е. В. Колесникова. — М.: Ювента, 2008.
3. Колесникова, Е. В. Готов ли ваш ребенок к школе? Речь и математика, [Текст] / Е. В. Колесникова. — М.: Феникс, 2006.
4. Михайлова, З. А. Игровые задачи для дошкольников [Текст] / З. А. Михайлова. — М.: Просвещение, 1990.
5. Михайлова, З. А. Математика от трёх до семи. Рабочая программа. [Текст] / З. А. Михайлова, З. А., Э. Н. Иоффе. — СПб.: «Детство — пресс», 2003.
6. Михайлова, З. А. Палочки Х. Кюизенера как средство предметно-математической подготовки дошкольников [Текст]: Методические рекомендации по совершенствованию подготовки детей к школе в детском саду / З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 2003.
7. Никитин, Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры [Текст] / Б. П. Никитин. — М.: Просвещение, 1990.
8. Новикова, В. П. Развивающие игры и занятия с палочками Кюизенера: раздаточный материал для работы с детьми 3–7 лет. [Текст] / В. П. Новикова, Л. И. Тихонова. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
9. Носова, Е. А. Логика и математика для дошкольников [Текст] / Е. А. Носова, Р. Л. Непомнящая. — СПб.: «Детство — пресс», 2002.
10. Столяр, А. А. Давайте вместе поиграем. Игры с логическими блоками Дьенеша [Текст] / А. А. Столяр. — СПб.: Корвет, 2001.
11. Финкельштейн, Б. Б. Блоки Дьенеша для старших (5–8 лет) Спасатели приходят на помощь [Текст]: схемы, интеллектуальные загадки, лабиринты / Б. Б. Финкельштейн. — СПб.: Корвет, 2010.
12. Финкельштейн, Б. Б. Блоки Дьенеша для старших (5–8 лет) Поиск затонувшего клада. [Текст] / Б. Б. Финкельштейн. — СПб.: Корвет, 2010.
13. Финкельштейн, Б. Б. Блоки Дьенеша для старших (5–8 лет) праздник в стране Блоков [Текст] / Б. Б. Финкельштейн. — СПб.: Корвет, 2010.

Некоторые особенности подготовки к сдаче международного экзамена City&Guilds уровня B2 (аспект «Аудирование»)

Асадуллина Лилия Ильгизовна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Одной из основных целей современного профессионального образования согласно положениям Болонской декларации, подписанной Россией в 2003 году, является подготовка квалифицированного, компетентного, конкурентоспособного специалиста, готового к работе в условиях глобализации и унификации системы высшего образования и рынка труда. В число пяти ключевых компетенций современного специалиста, определенных Советом Европы, входит коммуникативная компетенция, относящаяся к владению устным и письменным общением на родном и иностранном языке.

Для определения уровня сформированности данной компетенции в настоящее время широко используется система международных экзаменов, определяющих и подтверждающих уровень владения иностранным языком. Наряду с уже популярной Кэмбриджской сертификационной палатой Великобритании, популярность набирает экзаменационный синдикат Сити энд Гилдз (City&Guilds), имеющий подтверждение европейского комитета по образованию о соответствии содержания экзаменов стандартам Евроконтроля по английскому языку и проводящий выездные сессии в России в течение года. [1, с. 876]

Целью данной статьи является описание опыта подготовки студентов к сдаче сертификационного экзамена по английскому языку уровня Коммуникатор (B2) Сити энд Гилдз, осуществляемой преподавателями кафедры иностранных языков Института природных ресурсов Национального исследовательского Томского политехнического университета (НИ ТПУ) более 5 лет.

Для успешной сдачи части аудирования предполагается наличие у кандидата следующих аудионавыков:

- понимать стандартную устную речь, воспроизводимую со средним уровнем беглости;
- понимать содержание коротких образцов диалогической речи в формальной и неформальной ситуациях общения на знакомые темы, определяя общий смысл, цель, намерение, отношение и настроение говорящих;
- следить за беседой и уметь предсказывать возможные итоги;
- понимать повествования, перечисления, инструкции, объяснения и описания;
- определять функцию коротких высказываний, содержащих идиоматические выражения;
- следить за дискуссией для понимания общего смысла, деталей, целей и ключевых идей, отличая субъективную информацию от фактической;
- извлекать и воспроизводить ключевую информацию из объявлений, теле и радиопередач, презентаций и лекций на абстрактные и реальные темы личной, общественной, учебной и профессиональной сфер общения;
- следить как за четко структурированной продолжительной речью, так и за сложной дискуссией на знакомые темы.

Согласно мнению зарубежных исследователей [2, с. 196], овладение данной компетенцией может вызывать затруднения у кандидатов по следующим причинам:

1. Процесс восприятия и понимания на слух на родном языке не требует специальной подготовки, а проходит автоматически, в отличие от восприятия и распознавания иноязычной речи.
2. В аудировании, так же как и в других видах речевой деятельности существуют разные типы аудиоматериала и различные цели осуществления данной деятельности, достижение которых оценивается в соответствии с экзаменационными критериями.
3. Оценивание данного навыка происходит не только непосредственно при выполнении части Аудирование, но и во время устной части, где неправильно понятый вопрос экзаменатора приводит к снижению общей оценки.
4. Для успешного выполнения данной части не достаточно владеть богатым запасом лексических и грамматических структур, умениями чтения и письма, а также необходимо распознавать разнообразные речевые ситуации, намерения говорящего и цель его высказывания.
5. Некоторые преподаватели уделяют меньше времени и внимания развитию навыка аудирования на практических занятиях, считая его пассивным навыком, приобретаемым во время развития других коммуникативных навыков.

Принимая во внимание вышеизложенное, представляется возможным сделать вывод о том, что аудирование является наиболее трудным для успешного овладения видом деятельности. В связи с этим возникает необходимость со стороны преподавателя смоделировать процесс подготовки кандидатов к успешной сдаче письменной части экзамена, внося некоторые коррективы в традиционную технологию работы с аудиозаданиями. Для этого автором данной статьи предлагается внести следующие изменения в процесс обучения в специализированных группах по подготовке к сдаче международных экзаменов:

1. Заменить пассивное выполнение заданий по прослушиванию иноязычной речи на активный процесс осуществления иноязычной коммуникации.
2. Модифицировать доступные задания для обучения аудированию согласно экзаменационным требованиям к выбранному уровню.
3. Использовать принципы оценивания выполнения данной части согласно требованиям экзамена Сити энд Гилдз.
4. Осуществлять подбор обучающих и контролируемых материалов в соответствии с уровнем сложности выбранного экзамена.
5. Составить список рекомендаций для выполнения каждой части аудирования.

Для этого необходимо выполнение следующих педагогических условий:

1. Разработать или подобрать упражнения для подготовительного этапа, направленные на повышение мотивации кандидата к прослушиванию с выполнением последующего задания и развитие умений определять ситуацию общения и ориентироваться в ней.
2. При использовании тренировочных упражнений учитывать принцип независимости каждого вопроса, согласно которому успешность выполнения одного задания не должна зависеть от успешности выполнения другого.
3. На этапе проверки выполненных заданий не снижать оценку за ошибки в правописании слов, если выбор слова был осуществлен правильно.
4. Регулярно использовать экзаменационные материалы прошлых лет, находящиеся в открытом доступе на официальном сайте экзаменационной палаты.
5. Заранее прорешивать примеры экзаменационных тестов до предъявления их кандидатам, с целью продуманного комментирования заданий в ходе их выполнения на занятиях.

Согласно Стивену Брауну, профессору Янгстаунского государственного университета [3, с. 12], для эффективного обучения аудированию необходимо выполнение следующих условий:

- Активизация ранее полученных знаний для улучшения усвоения аудиоматериала
- Систематическое выполнение упражнений на понимание основной информации, детального понимания и понимания с извлечением нужной информации
- Стимулирование интеграции межкультурной практической информации в процессы обучения и обсуждения на занятиях

– Выполнение объемных заданий по аудированию с выходом на говорение

Также, в своем интервью, посвященном выходу книги «Мифы аудирования» в 2011 году, профессор Браун отметил, что главным советом, который он бы дал преподавателям, обучающим своих студентов аудированию, является изучение основ родного языка студента не только для того, чтобы выразить уважение, но и для того, чтобы выявить природу студенческих ошибок. С данной точки зрения, одноязычность преподавателя и студентов, чаще всего встречающаяся в российской практике, однозначно может считаться большим преимуществом в успешном овладении аудитивным умением.

Основными мифами, опровергаемыми в вышеупомянутой книге, являются:

- Аудирование — это непродуктивный вид деятельности.
- Аудирование и восприятие на слух — это разные понятия.
- Аудирование — это индивидуальный, скрытый процесс.
- Для обучения аудированию должно использоваться исключительно аутентичные материалы.

Согласно современной отечественной методике [4, с. 68], успешность овладения аудированием, осуществляемым преимущественно в условиях изучения первого иностранного языка, зависит от следующих факторов:

- психологических — степени сформированности соответствующих механизмов смыслового восприятия на слух;
- лингвистических — степени трудности аудиотекста с точки зрения языковой формы и языковой подготовки обучающихся;
- экстралингвистических — темпа речи, количества предъявлений, интеллектуального уровня слушающего.

По мнению доктор психологических наук, профессор И.А. Зимней [5, с. 27], процесс аудирования состоит из трех уровней:

- мотивационно-стимулирующего (готовности реципиента осмыслить речевое высказывание)
- аналитико-синтетического (приема и декодирования информации аудиотекста)
- высшего (понимание высказывания)

Однако, принимая во внимание необходимость развития аудитивной компетенции, представляется целесообразным добавить четвертый, завершающий уровень процесса аудирования — практический, предполагающий интеграцию аудирования в другие аспекты речевой деятельности.

Как правило, для подготовки к сдаче уровня Коммуникатор экзамена Сити энд Гилдз преподавателями используются экзаменационные материалы прошлых лет, представленные на официальном сайте экзаменационного синдиката. Однако, в связи с ограниченным количеством данных материалов, представляется возможным использование аудиоматериалов из разных форматных

учебников, рекомендуемых методистами Сити энд Гилдз и предназначенных для освоения соответствующего уровня по общепринятой европейской шкале. Например, для подготовки к сдаче экзамена уровня Коммуникатор, могут использоваться такие пособия, как «Opportunities. Upper Intermediate. Longman. 1999», рекомендованное Министерством образования Российской Федерации или «Total English Upper Intermediate. Longman. 2006».

Также важно помнить, что необходимым условием развития аудитивных умений при обучении аудированию является построение поэтапной системы упражнений.

На ориентировочно-мотивирующем этапе: создается ситуация, стимулирующая речевое общение, студенты высказывают предположения о содержании текста. На этом этапе предлагаются подготовительно-мотивационные упражнения, направленные на развитие умений ориентироваться в ситуации общения (определение темы или содержания текста по его названию, плану, иллюстрациям, резюме и т.д.).

На втором, тренировочном этапе: отработка языкового материала, представленного в аудиотексте. Возможно использование фонетических, лексико-грамматических упражнений и упражнений, направленных на развитие механизмов слухового восприятия (имитативных, подстановочных, комбинированных, трансформационных).

Первое прослушивание и контроль: формирование умений глобального понимания сообщения. Выполняются информативные упражнения (ответы на вопросы, опровержение утверждения и т.д.).

Второе прослушивание и контроль: прослушивание аудио текста с установкой на его детальное и критическое понимание. Особая роль принадлежит корректировочным упражнениям репродуктивного и контролирующего характера, прагматико-коммуникативным упражнениям (инициативным, ситуативным, дескриптивным, композиционным, игровым), направленным на развитие умений компрессии, интерпретации и оценки услышанного.

Итак, подводя итоги данной статьи, представляется возможным сделать следующие выводы о том, что эффективность подготовки кандидатов к аудированию зависит от следующих факторов:

1. Моделирование процесса обучения согласно требованиям к наличию у кандидата определенных аудионавыков.
2. Выявление и устранение причин затруднений кандидатов в процессе обучения.
3. Создание педагогические условия для развития у кандидатов определенных аудионавыков.
4. Использования поэтапной системы подготовительно-мотивационных, фонетических, лексико-грамматических упражнений, упражнений, направленных на развитие механизмов слухового восприятия упражнений, информативных, корректировочных упражнений репродуктивного и контролирующего характера, а также прагматико-коммуникативных упражнений.

Литература:

1. Асадуллина, Л. И. Некоторые особенности подготовки к сдаче международного экзамена City&Guilds уровня B2 (аспект «Письмо») [Текст] / Л. И. Асадуллина // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — с. 876–879.
2. Lund, Randall J. (1991) A comparison of second language listening and reading. // *Modern Language Journal*. 1991 (75) p. 196–204.
3. Brown, S. (2011). *Listening Myths: Applying Second Language Research to Classroom*. U. of Michigan Press. P. 12–14.
4. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
5. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991.

Педагогическое управление и педмастерство

Байбаева Мухайё Худайбергеновна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Анаркулова Гульноза Мирахматовна, кандидат педагогических наук, доцент
 Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Если обучение и воспитание рассматривать как организованную форму социальных воздействий, то тогда они могут быть описаны с позиций теории управления. Выделяют такие этапы управления педагогическим процессом, как формирование целей, обучаемым сообразно психологическому складу его личности, его потребностям и мотивам. Так, студент может прервать обучение в вузе, если цели данного учебного заведения не соответствуют его мотивам и потребностям.

Информационную основу управления в педагогическом процессе составляет содержание обучения и воспитания. Оно согласуется с основными дидактическими принципами в педагогике. Так, дидактическому принципу целенаправленности соответствует требование включать в педагогический процесс только ту информацию, которая имеет отношение к целям обучения.

Таким образом, на формирование информационной основы управления цели обучения оказывают избирательное влияние. Информация необходима для формирования прогнозов. Педагогическое прогнозирование заключается в предсказании ближних и дальних психологических результатов обучения в определенных условиях его осуществления и становится регулятором текущего поведения учащихся. Наиболее существенным для прогнозирования является повторяемость событий или действий. Так, профессионалы, имеющие многократный опыт различных достижений в разных условиях, с большей вероятностью и точностью могут предсказывать свои результаты, чем молодые специалисты в том или ином виде деятельности. Прогнозирование в области обучения и воспитания позволяет решать многие теоретические и прикладные вопросы, связанные с повышением качества педагогического труда, учебной и воспитательной работы в учебных заведениях. Управление педагогическим процессом невозможно без решения конкретных задач.

Основной результат решения педагогических задач состоит в том, чтобы выбрать такие способы действий, при которых создавалась бы проблемная ситуация для учащихся. Осознание учащимся созданной преподавателем любой проблемной ситуации принимает форму учебной задачи. С реализацией педагогических решений связана организация обучения. Наиболее широкое распространение в практике управления получила целевая организационная структура. Например, общей целью любого высшего учебного заведения, всех его структурных подразделений является подготовка специалистов высшей квалификации. Различия в профилях специальностей представляют собой множество подцелей, каждая из которых составляет специфику соответствующих факультетов. В рамках одной и той же специальности профиль подготовки также может быть различным и представлять собой подцели, осуществляемые уже кафедрами.

Основными структурными типами управления в вузах выступают преподаватель — студент, преподаватель — учебная группа, кафедра — учебная группа. В данной структуре студент всегда будет исполнителем. Сложившимися организационными формами обучения в высшей школе являются лекции, семинары, самостоятельная работа, которым соответствуют групповые или коллективные и индивидуальные формы обучения. Особое значение в практике обучения и воспитания придается коллективным формам учебной работы, поскольку они являются инструментом реализации принципа единства обучения и воспитания и призваны выполнять функцию формирования в учебном процессе человека как личности.

Взаимоотношения участников учебного процесса осуществляются через общение и коммуникации в обучении. Общение — это не только информационный процесс, но и процесс взаимодействия, в котором люди выступают

друг относительно друга как объекты и субъекты воздействия. В ходе такого взаимодействия происходит формирование учащегося как личности. Поэтому общение в обучении становится также фактором воспитания, и главная задача педагога состоит в том, чтобы организовать общение и коллективные формы обучения.

Контроль предполагает оценку результатов обучения и воспитания в разные интервалы времени и выявляет отклонения фактических результатов от намеченных. Об эффективности обучения судят прежде всего по психологическим результатам. Для высшей школы психологическим результатом выступает все то, что определяет профессиональную компетентность и профессиональное мастерство выпускаемого ею специалиста. Общая и профессиональная компетентность, умственная самостоятельность, самоорганизация и другие качества являются критерием оценки обучения. Удобным инструментом оценки считаются отметки, получившие признание не только в школьной, но и в вузовской практике. Однако отметка имеет формирующее значение только в том случае, если преподаватель объясняет, почему именно она поставлена и что нужно предпринять для ее исправления.

С контролем тесно связана коррекция, под которой понимают процесс предупреждения и устранения возможных или фактических отклонений от заданных целей. Коррекция невозможна без выяснения причин, вызвавших отклонения в ожидаемых результатах. В сфере обучения коррекция означает устранение нежелательных отклонений и изменений в психике и поведении участников учебного процесса и прежде всего связана со стабилизацией, сохранением каких-либо исходных или заданных психических состояний и свойств и меньше — с их развитием.

Для каждого педагога мастерство — это определенная педагогическая вершина, к которой он стремится.

«Мастер» (в переводе с лат. — начальник, учитель) — это человек, достигший высокого уровня совершенства и творчества в своем деле. Мастерство (высший уровень профессионализма) — это комплекс качеств личности, обеспечивающих высокий уровень профессиональной педагогической деятельности. Мастерство в своей творческой деятельности глубоко индивидуально, однако можно выделить общие компоненты педагогического мастерства:

Личностные качества педагога: высокий моральный облик, ответственность, добросовестность, трудолюбие, педагогическая справедливость, любовь к детям, педагогические способности, терпение, выдержка, настойчивость, оптимизм, гуманистическая направленность, чувство юмора, педагогические способности в какой-либо области, профессиональная педагогическая направленность.

Литература:

1. И. А. Каримов. 2012 год станет годом поднятия на новый уровень развития нашей Родины. — Т.: «Узбекистон», 2012. — 36.

Профессиональные знания (знание преподаваемого предмета, его методики, педагогики, психологии, а также умение решать педагогические задачи): «Ученик должен видеть в учителе умного, знающего, думающего, влюбленного в знания человека. Чем глубже знания, чем шире кругозор, всесторонняя научная образованность учителя, тем в большей мере он не только преподаватель, но и воспитатель. Хороший учитель — это... человек, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно» (В. А. Сухомлинский).

Профессиональная педагогическая техника — совокупность умений, навыков, приемов, позволяющих управлять процессом воспитания. Компоненты педагогической техники:

1) умение педагога управлять своим поведением: владение мимикой, пантомимой; управление эмоциями, настроением; социально-перцептивные способности (способности, позволяющие понимать субъекта педагогического воздействия на основе чувственного восприятия): внимание, наблюдательность, воображение; техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи).

2) умение воздействовать на личность и коллектив.

Основой развития педагогического мастерства является сплав знаний и профессиональной направленности, условием успешности — педагогические способности, средством, придающим целостность профессиональной деятельности педагога, — умения в области педагогической техники.

Личностное развитие и профессиональный рост педагога возможны тогда, когда в процессе «вращения» в профессию (выбор профессии, профессиональное обучение, осуществление педагогической деятельности) происходит целенаправленное разрешение ряда противоречий. Прежде всего, это противоречие между эталоном личности профессионала и образом своего внутреннего «Я». Психолог С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что человека как личность характеризует не только то, кто он есть, но и то, кем он хочет стать, к чему он активно стремится. Педагогический идеал — это представление педагога о том, каким он должен быть, педагогическое кредо самого педагога, осознание им своей миссии. Один из основных путей совершенствования личности учителя — самовоспитание — формирование человеком своей личности в соответствии с сознательно поставленной целью. В человеке все может быть развито, улучшено, но для того, чтобы пробудить «дремлющие силы», необходима систематическая и постоянная работа над собой. Это важнейшая задача любого педагога, как начинающего, так и опытного.

2. Учебное пособие по изучению доклада Президента Республики Узбекистан И. А. Каримова «2012 год станет годом поднятия на новый уровень развития нашей Родины», посвященного итогам социально-экономического развития страны 2011 года и важнейшим приоритетам на 2012 год. — “Ўқитувчи” НМИУ, 2012. — 282 с.
3. И. А. Каримов. “Узбекистан на пороге независимости”. Ташкент: “Узбекистан”, 2011.
4. Каримов, И. А. «Итоги социально-экономического развития республики в 2011 году и важнейшие приоритеты устойчивого развития экономики в 2012 году. Заседание Кабинета Министров Республики Узбекистан от 19 января.
5. «О Государственной программе “Год семьи”» Постановление Президента Республики Узбекистан от 27.02. 2012 года, № ПП-1717
6. Бодалев, В. В. Профессиональная психология. Питер, 2011.
7. Хьелл, Л., Зиглер Д. Теория личности. Питер, 2010.
8. Дружинин, В. П. Психология. Учебник «Питер», 2008.
9. Радугина, А. Р. «Педагогика и психология». Учебник М.: «Прогресс» 2009.
10. Крылов, Л. Д. Психология М.: ИНФРА, 2010.

Джадидское просвещение

Баймуратов Бахром Янгибаевич, преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Джадиды Туркестана, как и другие прогрессивные деятели джадидизма, начали свою деятельность с развития просвещения и распространения идей просветительства. Все помыслы передовой джадидской интеллигенции были направлены на освобождение Родины, на национальную независимость, однако эту мечту невозможно было осуществить в сложившихся условиях. Независимости можно было добиться только через просветительскую и политическую деятельность. Джадиды не представляли независимость и прогресс страны без полноценных специалистов, вооруженных современными знаниями. В связи с этим, в конце 19 века джадиды в полной мере осознали необходимость открытия в Туркестане новометодных школ.

В то время издаваемые на русском языке газеты и журналы широко освещали вопросы системы просвещения коренных народов. После завоевания Туркестана здесь начали открываться русско-туземные школы. Появление вместе с русско-туземными школами новометодных школ не могло остаться незамеченным. В 1 номере газеты «Туркестанские ведомости» (1909 г.) было отмечено, что новометодные школы создавались на основе современных требований [1]. В старометодных школах ограничивались религиозным воспитанием, в них не обучали современным светским наукам. Новометодные же школы “отвечают жизненным требованиям и методами преподавания, и программами и всей структурой... Эти новометодные школы заслуживают внимания... Войдя в жизнь народа, они поднимают местное население и вытянут их из отсталости” [2].

Главный инспектор учебных заведений Туркестанского края О. Керенский 12 января 1909 года и 27 января 1910 года просил предоставить ему сведения о новоме-

тодных школах, кем и когда они открыты. Стало известно, что такие школы вначале открывались нелегально и без разрешения. Но так как их закрытие было чревато недовольством местного населения, и кроме того, не было никакой причины их закрывать и запрещать, было внесено предложение разработать программу и отдельный закон об их деятельности.

После этого число новометодных школ стало увеличиваться. Они открывались не только в городах, но и в кишлаках. В школах изучали чтение, письмо, арифметику, географию, природоведение, были изданы учебники. Некоторые джадидские просветители и русские историки отмечали, что целью русско-туземных школ была русификация населения страны [3].

Джадиды обращали основное внимание на реформу начального образования. Обученные в новометодных джадидских школах учащиеся впоследствии стали известными деятелями науки, техники и литературы.

В первой четверти XX века в культуре Туркестанского края наступает новая эра, которая знаменуется появлением узбекского национального театра. Разбудив нацию лучами просвещения, мечтавшие о победе свободы и прогресса джадиды считали театр одним из сильных факторов на пути к достижению поставленной цели. Они поняли значение театра в пропаганде своих идей среди народа. Все деньги, собранные с представлений, расходовались на обеспечение новометодных школ необходимыми учебными материалами.

Все постановки, репетиции, подготовки к показу широко освещались в газетах. Самое первое произведение, увидевшее театральную сцену, — это драма Махмудходжи Бехбуди «Падаркуш» («Отцеубийца»). Эта драма была показана в театрах Самарканда, Ташкента, Коканда

и других городов. После показа драмы в Андижане, 20 процентов выручки было перечислено на постройку женской гимназии.

Джадиды Туркестана уделяли большое внимание подготовке кадров в зарубежных странах. Они отправляли талантливую молодежь на учебу в Германию и другие страны. Уделялось внимание и изучению языков. Большинство туркестанских джадидов — великие просветители, литературные деятели, историки, педагоги. Они сами писали учебники для новометодных школ. Их педагогические взгляды и сегодня считаются актуальными в деле воспитания подрастающего поколения. Фитрат, Махмудходжа Бехбуди, Абдулла Авлони, Ибрат, Садриддин Айни и другие известны своими педагогическими взглядами.

Из ферганских джадидов Исхокхон Джунайдулла-хонжуа угли Ибрат в своих статьях не раз размышлял о лишнем тратах на свадьбах, о том, что молодежь предпочитает получению знаний купкари. В одной из статей, опубликованных в газете «Туркистон вилоятининг газети», он пишет: «..Никто не дает советы народу, а если и дают, то никто их не слушает. А парни думают только о купкари.»... Продолжая свою мысль, он показывает, что сила, которая сохранит арод от разных ошибок и негативных поступков — это получение знаний: “Человек без науки (знаний), как стена без фундамента. Стена без фундамента непрочна. Учите знаниям и обучайте нравам, эпохе нужны знания науки)” [4]. Этими словами Ибрат призывает молодежь изучать светские науки.

Джадиды призывали народ творить добрые дела, уделять внимание благотворительности. Например, в газете «Садои Фаргона» была помещена отдельная статья о том, что наманганский мулла Исхокджонбой Мирсо-

лихбой большую часть денег, выделенных для обряда обрезания своего сына, потратил на строительство школы, что один из интеллигентных баев Намангана Мирзахамдам Огаликуф поддержал почин своего отца, который отремонтировал школу при мечети, построив новометодную школу [5].

Джадиды, призывая сократить расходы на проведение семейных торжеств, обращали внимание на плачевное состояние мечетей, медресе, школ. Они писали, что их ремонт принесет пользу и призывали богатых людей к меценатству. С. Сайфуддин писал по этому поводу: «Вот в настоящее время такие храмы как мечети и медресе, такие очаги науки и просвещения, как школы находятся в руинах. И не находится людей, которые бы потратили свои деньги на их ремонт и реформирование. ... Однако, если потратить на свадьбу десять, двадцать, тридцать тысяч считается богоугодным делом, потратить эти же деньги на школы, медресе, библиотеки и больницы неужто не принесет пользы равной пользе от траты этих же денег на свадьбу?» [6]

Следует сказать, что в последнее десятилетие Президент Республики Узбекистан и Кабинет Министров неоднократно обращали внимание населения республики на лишние траты в семейных торжествах. Поэтому можно сказать, что взгляды и идеи джадидов актуальны и сегодня.

Таким образом, джадиды использовали все возможности для распространения среди народных масс идей просветительства. Они пропагандировали свои идеи и взгляды через новометодные школы, художественные произведения, публицистику, театральное искусство. Джадиды внесли огромный вклад в развитие просвещения в Средней Азии.

Литература:

1. Туркестанский сборник. — Том 497. — с. 97.
2. Туркестанский сборник. — Том 545. — с. 210.
3. Алексеенков, П. Кокандская Автономия /Революция в Средней Азии.— Т.: Изд.Правда Востока, 1928.—№ 1.— С.21.
4. Письмо из Тюря-кургана //Туркистон вилоятининг газети.— 1914.— 2 март
5. Асир. Наманган тўйларини ислохи ва мактаб //Садои Фаргона.— 1914.— 20 апр.
6. Сайфуддин, С. Хатна тўйи //Садои Фаргона.— 1914.— 2 май.

Методика конструирования проблемных задач по экономике

Баландина Валерия Сергеевна, студент
Тюменский государственный университет

Экономика — это наука особенная, являясь теоретической дисциплиной, она в тоже время в большей степени практическая наука. Курс экономики в высшем профессиональном образовании направлен, не столько пополнить дефицит знаний основных экономических за-

конов и концепции, сколько создать условия для реализации экономики в ситуации выбора рационального решения среди многих альтернатив.

В структуру проблемного обучения входят проблемные задачи и проблемные ситуации в ходе решения, которых

студент усваивает содержание предмета. Проблемность основывается на противоречиях, возникающих в процессе изучения окружающих явлений, объектов т.п. Заменить такие противоречия самостоятельно учащиеся не могут. Проблемная задача является лучшим средством для этого, вызывая у студентов теоретические или практические трудности, связанные с определенными противоречиями.

Для того чтобы создать проблемную задачу необходимо обеспечить учащихся такими практическими или теоретическими заданиями, при выполнении которых они находят для себя новые знания, пути и способы действия. Это первое условие создания проблемной задачи. Кроме нее нужно выполнить еще ряд условий:

1. Проблемное задание, должно опираться на тех знаниях и умениях, которыми обладают студенты. Задача может вытекать из содержания материала, который изучается, но она должна иметь логическую связь с ним.

2. Выполнение проблемного задания должно побуждать студентов в потребности получить новые знания и способы действия. Если не учитывать интерес и потребности учащихся, то организовывать проблемное обучение невозможно. Поэтому каждое запланированное проблемное задание необходимо проанализировать как с профессиональной, так и с мотивационной стороны.

3. Проблемные задачи, которые преподаватель планирует решить на уроке, должны быть обобщающими. Переход от одной проблемной задачи к следующей, которая содержит новые знания или способ действия, должен предусматривать обеспечение дальнейшего развития действий и мышления обучающихся.

Алгоритм создания проблемной задачи включает в себя следующие этапы: поиск противоречий; формулирование проблемного вопроса; подбор дополнительного материала; оформление проблемной задачи

Источником возникновения проблемных задач и движущей силой их решения есть противоречия. Плодотворные условия для творческого мышления складываются тогда, когда учащиеся сталкиваются с противоречиями, которые не способны объяснить на основе имеющихся знаний и опыта, когда возникает проблема, которую необходимо решить. Умственное затруднение преодолевается напряженной мыслительной работой, активными поисками решения задач. На основе противоречий можно выделить ряд таких проблемных задач:

1. Когда идет поиск путей использования имеющихся знаний в новых условиях.

Примером такой проблемы может быть следующая ситуация по теме «Спрос, предложение, рыночная цена». После того, как на уроке были рассмотрены главные экономические факторы (цена одного товара, цены других товаров, доходы покупателей, вкусы на предпочтения покупателей, ожидания покупателей), проиллюстрирован закон спроса на примере с автомобилями (при падении цены с 1300 тыс. руб. до 600 тыс. руб. величина спроса на автомобили увеличилась на 300 штук, а при увеличении цены с 1300 до 1800 тыс. руб. — уменьшилась на

500 штук) преподаватель ставит перед обучающимися вопрос: «Может ли возникнуть ситуация, когда по той же цене, что и раньше, покупатели согласятся приобрести больше блага (автомобилей)?»

Перед учащимися встала проблема, которая заинтересовала их. Им нужно использовать приобретенные уже знания в новых условиях. Каковы же эти условия? Им на помощь приходит преподаватель, применяя корректирующую информацию, и приводит пример увеличения спроса (не величину спроса, а самого спроса) на автомобили. С помощью преподавателя обучающиеся приходят к выводу, что в таких случаях должно произойти событие, которое сделало бы это благо более привлекательным для покупателей, чем раньше.

Какое же это событие? Так, в 2012–13 годах многие банки стали предоставлять желающим автокредиты на привлекательных условиях — и, следовательно, количество желающих приобрести автомобили резко возросло.

В обучении основам экономики часто приходится объяснять учебный материал, в котором сталкиваются суждения «возможно-невозможно», «рационально-нерационально», «влияет на процесс положительно или отрицательно» и др.. Проблемные задачи такого типа играют важную роль в формировании активной мыслительной деятельности учащихся.

Примером такой задачи может быть фрагмент урока по теме «Предприятие и собственность. Формы собственности и организационные формы предприятия». Преподаватель ставит перед студентами проблемный вопрос: «Как создать предприятие из-за недостатка капитала?» Для подготовки обучающихся к решению различных задач по данной проблеме преподаватель подчеркивает тот факт, что довольно часто встречаются ситуации, когда для реализации идеи нужны значительные оборотные средства, а в предприятии их нет. В этом случае возможны два варианта действий: взять в дело компаньонов и воспользоваться их деньгами, или обратиться в банк с просьбой предоставить кредит [3].

Студенты, обдумывают условия данной задачи, применяя имеющиеся знания и опыт, и приходят к выводу, если предприниматель не уверен в возможности быстрого возврата кредита, то он берет в дело компаньонов, становятся совладельцем бизнеса. Таким способом возможно создание предприятия.

Когда обучающиеся сталкиваются с задачей, в которой с разнообразных знаний или способов действия нужно выбрать необходимые. Этот тип проблемной задачи очень часто возникает при выполнении практических работ, в процессе закрепления учебного материала и т.д.

Например, в процессе выполнения практической работы «Определение структурных элементов производства» обучающимся предлагается выбрать факторы производства (земля, труд, капитал, способности к предпринимательству, информация) в таких производственных ресурсах: Мини-пекарня «Дока-пицца» (капитал). Вода на Малковском водохранилище (земля). Описание ме-

тода обработки цветных металлов (информация). Шахтеры шахты «Бошняково» (труд). Документация на новую технологию производства цемента (информация). Рыболовный траулер (капитал).

4. Когда возникают затруднения влиянием «психологического барьера» предыдущего опыта.

Известная психологическая закономерность — влияние предыдущего опыта на процесс усвоения новых знаний и способов действия, в научной литературе встречается под названиями «психологический барьер».

Суть этого психологического явления заключается в том, что выработанные в процессе практической деятельности умения и навыки тормозят установление новых способов действия. Обучающиеся не могут освободиться от привычных способов действия и пойти путем новых, оригинальных решений.

Движущей силой преодоления влияния «психологического барьера» предыдущего опыта является борьба присутствующих ему противоположных тенденций — к сохранению и до его изменению.

При обучении экономике такие задачи возникают очень часто. Преподавателю важно видеть их проявление и при необходимости уметь их обострять или снимать путем своевременного вмешательства. Актуализация необходимых знаний и способов действия способствует созданию проблемных задач такого типа. Расширение предыдущих представлений, знаний и умений по вопросам, которые рассматриваются, применение конкретизированных установок предотвращают проявления «психологического барьера» предыдущего опыта.

Формулировка проблемного вопроса. Как говорилось ранее, основу проблемного обучения составляет проблемный вопрос. Главной целью постановки педагогом проблемных вопросов является активизация умственных сил учащихся по решению соответствующих проблем.

Для того чтобы сформулировать проблемный вопрос необходимо изучить информацию на основе чего выделить основные моменты, события, точки зрения. Так же необходимо соблюдать условия, для правильной постановки проблемного вопроса:

1. Проблемный вопрос должен быть понятным и доступным студентам. Если учащиеся не понимают смысл поставленного вопроса, то и дальнейшая работа по его решению бессмысленна. Поэтому необходимо формулировать вопрос в доступных пониманию учащимся терминах, чтобы все или большинство учеников понимали и уяснили сущность поставленной проблемы.

2. Вопрос необходимо логически связывать с ранее изученными понятиями и материалом, который подлежит усвоению в определённой ситуации.

3. Формулировка проблемного вопроса должна вызывать заинтересовать у учащихся.

Основные условия проблемной задачи могут сопровождаться дополнительными материалами.

Источники дополнительной информации могут быть самыми разнообразными.

Если включать в проблемные задачи информацию из СМИ это значительно усилит интерес и потребность студентов в их решении. Так же применение художественной и публицистической литературы, развивает нравственную черту студента.

Дополнительную информацию можно получить при изучении научных статей, монографии и т.д. Использование научной литературы придает проблемной задаче строгость и корректность. Обычно научная статья отличается глубоким и всесторонним рассмотрением какого-либо вопроса. Научная монография дает всестороннюю характеристику предмета исследования.

Безграничным источником материала для проблемной задачи является интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью.

Правильное оформление проблемной задачи служит одним из основных условий развития умственных способностей учащихся.

В структуре проблемной задачи выделяются следующие составные элементы:

1) условия, или данные, известные учащимся и указывающие на какие-то параметры решения;

2) требование, что необходимо сделать для решения задачи;

3) неизвестное, искомое, нахождение которого приводит к новым знаниям или способам действия [4].

Проблемные задачи можно представлять в различных формах:

1. Классическая проблемная задача

Проблемная задача предоставляется учащимся в печатном виде с указанием параметров и условия решения.

2. Кейс-метод.

Кейс-метод включает в себя описание конкретной задачи (ситуации), предназначенной для обучения студентов анализу и обобщению разных видов информации, умению формулировать проблемы и самостоятельно выработать возможные пути ее решения. При этом учебный материал подается учащимся в виде проблемы, а знания приобретаются в ходе активной и творческой деятельности.

Основными особенностями кейс-метода являются: описание конкретной и реальной проблемной задачи; многовариантность решения проблемной задачи; единая цель и коллективная работа по разработке решения; эмоционально напряженное состояние учащихся.

Использование кейс-метода в обучении студентов экономических специальностей позволяет повысить познавательный интерес и мотивацию к изучаемым дисциплинам.

Представление проблемной задачи в виде кейс-метода позволяет учащимся самостоятельно разрешать противоречия, в результате чего происходит развитие творческого мышления и овладение студентов профессиональными знаниями, навыками, умениями.

Кейс включает в себя:

1. Задачу (ситуацию) — задачей выступает история, случай из реальной жизни

2. Контекст задачи — хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников задачи.

3. Комментарий к задаче, представленный автором кейса.

4. Вопросы или задания для работы с кейсом.

Кейс можно использовать как для индивидуальной, так и для групповой работы. В ходе индивидуальной работы учащиеся знакомятся с материалом задачи, обдумывают и готовят свои точки зрения по представленным вопросам.

В процессе групповой работы (по 6–7 человек) учащиеся знакомятся с различными представлениями проблемной задачи и способах её решения, находят среди множества вариантов решения наиболее оптимальный и учатся взаимодействовать в группе.

Итогом работы над кейсом может являться как устное обсуждение проблем и путей ее решения, так и письменные отчеты учащихся.

3. Веб-квест

Веб-квест представляет собой сайт в Интернете, с которым работают студенты выполняя разнообразные за-

дачи. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе [2].

Основной особенностью веб-квестов является то, что часть или вся информация в ходе как индивидуальной, так и групповой работы находится на различных веб-сайтах. Представление проблемных задач в форме веб-квеста представляет большой практический интерес, но требует проведение более глубоких научно-методических исследований.

Таким образом, выполнение предложенного алгоритма способствует более глубокой проработке учебно-методического содержания проблемных задач для занятий по экономическим дисциплинам. Постановка проблемных задач в учебном процессе приводит к повышению познавательной потребности учащихся, вследствие чего усиливается мыслительная деятельность и в конечном итоге мотивация к обучению. Так же применение современных методов позволит наиболее полно сформировать у выпускников вузов те компетенции, которые требуются сегодня в международную профессиональную и научную среду.

Литература:

1. Кутькина, О. П. Развитие критического мышления средствами технологии проблемного обучения [Текст] / О. П. Кутькина // МНКО. 2013. № 6. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-sredstvami-tehnologii-problemnogo-obucheniya>
2. Мельник, О. Г. Веб-квест в обучении студентов [Текст] / О. Г. Мельник // Известия Южного федерального университета. 2010. № 10. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvest-v-obuchenii-studentov>
3. Ревенко, Н. Ф. Экономика предприятия. Сборник задач [Текст] / Н. Ф. Ревенко, А. Г. Схиртладзе, К. Д. Гайворонская — М.: Высш. школа, 2007—191с.
4. Ситаров, В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [Текст] / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2009/1/Sitarov/>
5. Скворцов, А. В. Роль проблемного обучения в подготовке бакалавров педагогического образования [Текст] / А. В. Скворцов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2013. № 3. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-problemnogo-obucheniya-v-podgotovke-bakalavrov-pedagogicheskogo-obrazovaniya>

Применение педагогических технологий с целью улучшения учебного процесса

Бебутова Наргиза Нарзуллаевна, ассистент;

Раупова Нигора Джамоловна, ассистент

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В данной статье изложены способы улучшения учебного процесса с помощью педагогических технологий, повышения эффективности образовательного процесса и достижения учебного результата.

В настоящее время с целью улучшения учебного процесса в системе образования применяются педагогические технологии. Внедрение педагогических технологий в учебный процесс — требование времени. Основным требованием применения педагогических технологий яв-

ляется повышение эффективности образовательного процесса, достижение учебного результата студентами за установленный срок. [1]

В вузах по направлениям бакалавриата студенты изучают общинженерские, технические и специальные

предметы. Введение этих предметов является важным, так как в них излагаются цели и задачи предмета, что значительно помогает в усвоении всего материала. Изложение материала сопровождается новыми схемами, терминами и определениями. С целью экономии времени в учебном процессе необходимо использовать учебные фильмы, макеты или модели. Кратко можно привести материалы истории развития этой науки.

В педагогических источниках приводятся различные варианты и принципы, на основании которых определяется классификация занятий. Одним из таких принципов является содержание предмета. Принципы классификаций занятий — это методы их проведения. Под этим понимается целенаправленная деятельность преподавателя, выраженная в организационных и других моментах методики проведения занятия. С этой целью существуют следующие виды занятий:

- лекция;
- беседа;
- экскурсия;
- видео;
- самостоятельная работа студентов;
- лабораторные занятия;
- практические занятия;
- внеаудиторные занятия и т.д.

Во многих случаях занятия классифицируют по дидактической цели, где основной упор делают на занятия в период учебного процесса. Согласно этого принципа существуют следующие виды занятий: изложение нового материала, упрочнение занятия, повторение и обобщение, проверка знаний студентов.

Планирование занятий. Основным документом, определяющим содержание занятий, является календарно-тематический план преподавателя, составленный на основе учебного плана данной специальности и в соответствии с учебной программой курса. При составлении плана преподаватель должен продумать, какое количество часов должно быть отведено на каждую тему, сколько расчетно-графических работ будут выполнены, какие наглядные пособия предлагается использовать в процессе изучения курса.

Если занятия параллельно проводятся несколькими преподавателями, работающими по одной и той же программе, то их календарные планы должны быть взаимно согласованы. Учитывая особенности учебных групп, преподаватели могут выделить неодинаковое число часов на изучение отдельных тем. Но в отношении домашних расчетно-графических заданий число часов должно быть совершенно идентичным. Не имеет смысла переписывать в календарный план целые куски программы. Все это должно найти отражение в поурочных планах.

В настоящее время на каждое занятие составляется технологическая карта и технология обучения темы согласно календарному плану, где излагается последовательность изложения темы, технические средства обучения, домашние задания и вопросы самопроверки.

Система подготовки к занятиям. Основное условие высокого качества занятий — хорошее знание предмета преподавателем, умение или способность преподнести темы студентам. Многие преподаватели, изучив какой-либо учебник, ведут преподавание только по нему, не давая себе труда ознакомиться с другой литературой для вузов. [2]

Преподаватели, имеющие определенный опыт работы, также должны изучать дополнительную литературу, если ранее она не была изучена. При этом нет необходимости в составлении полного конспекта, достаточно отдельных выписок или дополнений к старым конспектам. Для начинающих преподавателей рекомендуем изучить курс с конспектированием всего материала по конспекту лекции, составленной преподавателями кафедры, а потом обратиться к учебнику и сделать дополнения к составленному конспекту. Преподаватель должен приобрести навыки решения задач. В первые годы преподавания надо решать много задач, чтобы развить навыки быстрого решения. Опытным преподавателям решать задачу дома следует лишь в том случае, если заранее известно, что в аудитории будет недостаточно времени для полного решения и целесообразно иметь готовые числовые результаты, чтобы не тратить времени на арифметику на занятии.

Готовясь к занятиям, преподаватель должен составить план урока (технологические карты и технология обучения темы), в котором необходимо наметить содержание нового материала в виде слайда, анимации процесса или видеofilmа. Вопрос необходимости конспекта занятия должен решить сам преподаватель в зависимости от степени своей подготовленности. Ясно одно: есть конспект или его нет, на уроке он не должен появляться; совершенно недопустимо, когда преподаватель ведет занятия, имея пред собой на столе конспект. Для объяснения темы необходимо использовать кинопроекторы со слайдами. Четкое и глубокое знание курса позволяет преподавателю грамотно сформулировать любое определение. При подготовке к занятиям надо уделять внимание вопросам истории развития и методики преподавания предмета, при изложении нового материала сообщать студентам краткие исторические данные.

Методика изложения нового материала. Целесообразная форма изложения нового материала — лекция. Начинающий преподаватель излагает материалы согласно учебника. Для опытных преподавателей сложилась собственная система изложения. Очень большое значение имеет качество чертежей, выполненных на доске. Конечно, хорошие рисунки на доске, плакаты и слайды повышают наглядность обучения, но желательно широко использовать модели, учебные кинофильмы. Новый материал, излагаемый преподавателем, студенты должны самостоятельно кратко конспектировать. На первых порах изучения предмета преподавателю желательно кое-что диктовать, но постепенно преподаватель интонационно подчеркивает, что именно нужно записать. Во время изложения материала у студентов на столе не должно быть

открытого учебника, так студент может проверять мысли преподавателя.

Лекция преподавателя должна быть хороша не только по содержанию, но и по форме. Преподаватель обязан владеть терминологией предмета и всегда безупречно правильно употреблять встречающиеся термины. Надо, чтобы студенты видели и ощущали определенный творческий процесс, особенно при выводах формул. Вывод должен возникать как результат логического мышления, участниками которого студенты должны себя чувствовать. Преподаватель, прекрасно знающий вывод, где-то задумается, начнет рассуждать вслух и в ходе этих рассуждений «найдет» правильное продолжение. Иногда можно обратиться за советом к аудитории, вслух проанализировать сделанные предложения, а затем указать верный путь.

Проведение практических занятий. Эффективность использования времени практических занятий определяется целесообразным подбором задач, рациональной методикой их решения и, безусловно, хорошей теоретической подготовкой.

Литература:

1. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М. 1989 г.
2. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М 1995 г.
3. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика. М. «Профессиональное образование». 1997 г.

Сформулированные цели практических занятий ниже в равной мере относятся к решению задач. [3]

1. Развить способности к самостоятельному мышлению и анализу, к самостоятельной творческой работе, развить понимание физических явлений.
2. Развить умения и навыки применения теоретических знаний к решению практических вопросов.
3. Закрепить и углубить знания по изучаемому предмету.
4. Развить технику вычислений.
5. Развить навыки работы со справочной и специальной литературой.
6. Приобрести навыки оформления технических расчетов.
7. Развить смелость в подходе к техническим вопросам и настойчивость в их решении. Смелость и настойчивость развиваются тогда, когда на пути решения задач стоят достаточно серьезные трудности, когда студенту приходится вдумчиво подходить к условиям задачи, самому составить схему или чертеж и пробовать ряд путей решений, прежде чем будет найден правильный.

Организация и проведение самостоятельной работы студентов

Бебутова Наргиза Нарзуллаевна, ассистент;

Раупова Нигора Джамоловна, ассистент

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В данной статье изложена форма работы под руководством и контролем преподавателя над развитием и формированием у студента навыков выполнения самостоятельной работы по предмету.

Основной целью самостоятельной работы студентов являются развитие формирования у студента навыков знания выполнения самостоятельных работ по предмету, усовершенствование профессиональной подготовки на основании развития научно-технического прогресса, обеспечение тесной связи науки и образования, повышение эффективности занятий, внедрение педагогической технологии, активизация учебно-воспитательного процесса. [1]

Самостоятельная работа является частью предмета согласно учебного плана, обеспечивается методическими и информационными ресурсами, выполнение оценивается рейтинговой системой.

Основные задачи самостоятельной работы:

– овладение навыками самостоятельного освоения новых знаний;

- определение освоения метода и средств поиска нужных сведений;
- эффективное использование источников и местоположения нужной информации;
- работа с традиционной учебной и научной литературой;
- работа с электронными учебниками, использование материалов интернета;
- обеспечение взаимосвязи предметов;
- обеспечение единства учебного воспитательного процесса;
- усовершенствование мировоззрения студентов.

При организации самостоятельной работы студентов необходимо учитывать специфику предмета, способность усвоения студентом материалов данного предмета. Для этого надо воспользоваться следующими формами организации самостоятельной работы:

- самостоятельное изучение некоторых тем из учебников;
- подготовка реферата по определенной тематике;
- подготовка к практическим занятиям и семинарам;
- подготовка к проведению лабораторных работ.

Использование теоретических знаний на практике:

- изготовление образцов моделей или макетов по теме, самостоятельный поиск сведений по теме и подготовка реферата;
- выполнение заданий с использованием электронных учебников. [3]

Форма, содержание и объем самостоятельной работы отражается в учебной программе. При разработке самостоятельной работы по предмету прорабатываются вопросы, задания и форма организации.

Для выполнения самостоятельной работы по каждому предмету разрабатываются необходимые методические разработки и рекомендации.

Устные самостоятельные задания:

- изучение и повторение материалов, различных чертежей и схем по учебнику, поиск ответов на вопросы преподавателя на основании изучения и анализа различной литературы, документов и материалов, анализ деятельности производства.

Графические самостоятельные задания:

- составление эстетичных схем или чертежей, анализ компоновки отдельных механизмов, отрисовка общего вида отдельных механизмов, общего вида отдельных деталей, дизайнерские работы, детальное изложение продуктов легкой промышленности и т. д.

Письменная самостоятельная работа:

- выполнение заданий по расчету, обобщение и ввод табличных данных;
- разработка технологических карт, тестов, кластеров;
- составление отчетов лабораторных и практических занятий.

Самостоятельная работа практического характера.

По заданию преподавателя студенты изготавливают отдельные детали механизмов или изделий легкой промышленности, производят разборку и сборку сборочных единиц. При этом знакомятся с приборами и инструментами разборки, сборки и ухода за изделиями, производят некоторые расчеты. Для выполнения самостоятельной работы студенту рекомендуются источники информации, необходимая литература (учебник, учебное пособие, методические разработки), банк сведений, научные публикации, сведения, получаемые из интернета и т. д. [2]

Руководство самостоятельной работой по каждому предмету входит в учебную нагрузку преподавателя и отражается в плане учебной работы. Руководство самостоятельной работой студентов осуществляется на основании рекомендаций, составленных коллективом кафедры и утвержденных заведующим кафедрой. Консультация по самостоятельной работе студентов отмечается в жур-

нале преподавателя, который ведет учебную нагрузку, руководит и контролирует самостоятельную работу студентов. Самостоятельная работа студентов оценивается по критериям оценки знаний студентов по этому предмету. Рейтинг студента в баллах указывается в групповом журнале. Критерий оценки студентов по самостоятельной работе объявляется в начале учебного семестра. Выполнения (отчеты, рефераты, расчеты и т. д.), входящие в состав самостоятельной работы студентов, регистрируются в специально отведенном для этой цели места в журнале, он хранится на кафедре в течение года. Самостоятельные работы, достойные наибольшего рейтинга, поощряются. Участие в самостоятельной работе всего педагогического коллектива кафедры является обязательным. Домашние задания самостоятельной работы исходят из задачи:

1. Задания по изучению теоретического материала, пройденного на уроке, или по самостоятельному изучению тех или иных вопросов, подготовка к лабораторным работам.

2. Текущие домашние задачи.

3. Индивидуальные расчетно-графические работы.

Естественно, после каждого занятия студенты получают на дом задания по проработке теоретического материала по учебнику. В зависимости от характера конспекта, выполняемого студентом, ему может быть предложено либо прочесть дома материал по учебнику, составить конспект либо сделать дополнение к конспекту занятия. Не исключено, что некоторые вопросы целесообразно вовсе не излагать на занятиях, а задавать на дом для самостоятельного изучения по учебнику. [1]

Проверять выполненные работы необходимо в присутствии студента. Метод проверки зависит от квалификации преподавателя, в частности от его умения быстро оценить правильность или ошибочность решения. Важно, чтобы студент не только правильно выполнил работу, но и защитил её, т. е. доказал самостоятельность ее выполнения, четкое понимание материала, умение решать аналогичные задачи.

Применение метода проекта на занятиях самостоятельной работы.

Метод проекта тесно связан с направляющим текстом. Отличительными сторонами этих двух способов является следующее:

- направляющий текст придает значение самостоятельного изучения;
- метод проекта способствует развитие профессиональных способностей, необходимых для усовершенствования и укрепления личности;
- метод проекта применяется для работы и улучшения изучения проектов.

Проект в основном нужен как связующее звено между теорией и практикой, он должен быть связан с каким-то производственным процессом, который должен быть самостоятельно изучен и спланирован студентом. В системе высшего образования темой технического задания для проекта может быть приспособление или его часть. Для

применения метода проекта в практической образовательной системе проект должен быть следующим:

1. Четко ограниченное задание, например, четко задан порядок от планирования работы до проверки ее качества.

2. С точки зрения студентов задание должен быть сложным, и для его решения они должны применить все свои знания.

3. На основании полученных (имеющихся) знаний студенты самостоятельно и последовательно по плану решают поставленную задачу.

Преподаватель проверяет и руководит учебным процессом. Для контроля и сопоставления порядка работы проекта необходимы следующие документы:

- проект (кинематическая схема, рабочие чертежи);
- задание к проекту;
- направляющие вопросы;
- сведения об учебных целях;
- порядок работы и указания по распределению задачи;
- лист оценки;
- протоколы контроля;
- список приборов и приспособлений, измерительных средств и вспомогательных материалов.

Рассмотрим применение метода проекта.

1. **Сбор материалов.** По этому вопросу преподаватель должен подготовить следующие документы и материалы:

- проект (схемы, технические рисунки);
- задания к проекту;
- направляющие вопросы;
- сведения об учебной цели.

Студентам выдается техническое задание, где имеются рисунки и схемы, определения. Преподаватель рекомендует студентам проанализировать задание на основании направляющих вопросов. На основании учебников, учебных пособий и раздаточных материалов студент собирает сведения о проекте. Если студенту предлагается технический рисунок, то он отсюда должен выбрать ту часть схемы, которую необходимо изучить. После студент составляет план выполнения проекта по ступеням.

2. **Планирование.** При этом студент самостоятельно планирует последовательность технологии выполнения сбора материалов, необходимых приборов и приспособлений, а также мер техники безопасности.

3. **Принятие решения.** Совместно с руководителем практического занятия студенты обсуждают запланированную работу по выполнению проекта. Различные варианты плана сопоставляются, правильный вариант принимается.

4. **Выполнение проекта.** Студенты самостоятельно выполняют проект, т. е. осуществляют принятое решение. Преподаватель практического занятия наблюдает и проверяет ход решения проекта, консультирует нужное время, результаты проверки отражает в журнале. Студент использует свои знания, систематически их развивает.

5. **Проверка.** Результаты, полученные в период решения проекта, проверяются самими студентами. Изучается критерий оценки правильности выполнения проекта.

6. **Вывод или заключение.** Студент и преподаватель совместно анализируют результаты проекта.

7. **Предметные кружки** (семинары). Эффективной формой учебно-воспитательной работы со студентами следует считать различные предметные кружки. Работа может проводиться в следующих основных направлениях:

- изучение дополнительных тем курса, подготовка докладов, решение задач, проработка материалов интернета по новым коллекциям готовых изделий;
- проведение дополнительных лабораторных работ, изготовление специальных лабораторных установок, изучение новой технологии шитья изделий легкой промышленности;
- изучение устройства и принципиальных отличий новых швейных машин от существующих и т. д.

Таким образом, первые направления являются теоретическими, а следующие — экспериментальными. Какое из них принять или ориентироваться на оба, зависит от руководителя кружка, состава членов кружка, круга их интересов, от возможностей для экспериментальных исследований и технического творчества студентов.

Проведение на кружках обычных занятий по дополнительным темам предмета не стимулирует самостоятельности студента и не вызывает у него должного интереса. Гораздо полезнее, когда новый материал излагается самими студентами, а потом подвергается обсуждению. Конечно, тематика докладов должна быть не слишком сложной, чтобы не только сам докладчик мог с ней справиться, но и его слушатели без особых затруднений могли понять содержание доклада, а потом принять участие в его обсуждении.

Литература:

1. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М. 1989 г.
2. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. 1995 г.
3. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика. М. «Профессиональное образование». 1997 г.

Использование бумажной куклы для формирования навыков самообслуживания у детей с выраженными нарушениями интеллекта

Боброва Валентина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Сюй-фу-шун Наталья Валентиновна, магистрант

Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

На протяжении долгих лет в отечественной науке мало внимания уделялось изучению проблем социальной адаптации, обучения и воспитания, а также психолого-педагогической диагностике и коррекции детей с выраженными нарушениями интеллекта. Но, начиная с 90-х гг. XX в., вследствие общественно-политических перемен, реформ специального образования, ратификации многочисленных международных конвенций и деклараций в области прав человека (в том числе Конвенции о правах ребенка, Конвенции о правах инвалидов), создания собственной законодательной базы в Казахстане произошли большие изменения в системе социальной помощи лицам с выраженными формами нарушений интеллектуального развития.

Современная модель специального образования реализует гуманистический подход к обучению и воспитанию детей с нарушениями интеллекта. Ее целью выступает всестороннее развитие ребенка, адаптация к условиям окружающей социальной среды, подготовка к возможно самостоятельной жизни в социуме. [1, с.100] В ней утверждается безусловная ценность личности ребенка-инвалида, его право на образование, общение и развитие. В рамках этой модели утверждается, что необучаемых детей нет, но возможности обучения у них разные и задачей педагога является создание таких коррекционно-образовательных условий, при которых любой ребенок в наиболее полной мере может реализовать свой потенциал, в том числе интеллектуальный. Эта модель была закреплена в законодательных актах, например, в Законе «О специальных социальных услугах», принятом 29 декабря 2008 года зафиксировано, что все без исключения дети с интеллектуальными нарушениями, вне зависимости от степени тяжести дефекта, имеют право на гарантированный объем специальных социальных услуг, в том числе социально-педагогические и социально-психологические услуги.

Для детей-инвалидов значимым является овладение навыками самообслуживания. Это снижает зависимость ребёнка от окружающих, укрепляет его уверенность в себе, способствует формированию самостоятельности, стимуляции к максимально активному участию в общественной жизни. В отличие от своих нормально развивающихся сверстников, дети с выраженными нарушениями интеллекта испытывают значительные трудности в овладении навыками самообслуживания в силу недоразвития восприятия, памяти, мышления, моторики, нарушений эмоционально-волевой сферы. [2, с.58; 3, с.12] В большинстве случаев навыки самообслуживания у детей данной

категории не формируются без целенаправленной коррекционно-развивающей работы. По данным Л.М. Шипицыной, среди юношей и девушек с выраженными нарушениями интеллекта (от 15 до 29 лет) 21% лиц с умеренной умственной отсталостью и 32% лиц с тяжелой умственной отсталостью вообще не владеют навыками самообслуживания, нуждаются в постоянной посторонней помощи и при этом более половины этих юношей и девушек (59,5%) обучались во вспомогательной школе. [4, с.88] Поэтому формирование навыков самообслуживания у воспитанников психоневрологического интерната является одним из основных направлений работы с данной категорией детей.

Обучение детей с выраженным нарушением интеллекта имеет свою специфику, которая выражается в преимущественном использовании наглядных и практических методов обучения. [5, с.80] Характерной особенностью таких детей является слабость ориентировочной деятельности, интеллектуальная пассивность. [5, с.28] Поэтому при работе с такими детьми необходимо использовать методы и средства, активизирующие их познавательную деятельность. [6, с.4; 7, с.152] В качестве одного из таких средств при формировании навыков самообслуживания мы предлагаем использовать бумажную куклу.

Бумажная кукла — это распечатанная на бумаге двухмерная фигурка, к которой прилагается комплект одежды (гардероб). Бумажная кукла как дидактическое средство имеет большое преимущество по сравнению с традиционными наглядностями, которые обычно используются на занятиях СБО, таких, как карточки с изображениями одежды, благодаря своей интерактивности. Бумажную куклу можно задействовать в разнообразных дидактических играх, создавать проблемные ситуации, активизировать знания детей по уже пройденным темам. Например: «Какое сейчас время года? Посмотри, какая погода за окном. Давай оденем куклу на прогулку», «Кукла идет в школу. Что ей нужно одеть? Что ей нужно взять с собой?», «Даша и Паша (имена кукол) разбросали вчера свою одежду. Помоги им убраться. Где одежда Даши, а где — Паши? Помоги им одеться» и т.д.

Еще одним очевидным преимуществом бумажной куклы является ее компактность. Кукла с огромным гардеробом и даже собственным «жилищем» не требует много места для хранения, ее можно хранить в папке или коробке.

Бумажная кукла имеет низкую себестоимость. Саму куклу и ее гардероб можно изготовить самостоятельно и это не требует дорогих материалов.

Кроме того, бумажная кукла предоставляет бесконечные возможности творчества. Можно создавать не только бесчисленные наряды, но и самые разные аксессуары. В тетради, альбоме или на листе ватмана можно создать целый особняк с мебелью, бытовой техникой, домашними животными и т.д. Благодаря этому возможности использования бумажной куклы существенно расширяются. Однако отсутствие навыков рисования может значительно ограничить вас в творчестве. Хотя можно найти выход, воспользовавшись ресурсами Интернета, вырезая подходящие платья или предметы быта из журналов, научившись пользоваться графическими редакторами.

Разумеется, помимо достоинств, бумажная кукла обладает и рядом недостатков. К самому существенному ее недостатку относится недолговечность. Но этот недостаток можно в значительной степени преодолеть, если куклу укрепить, наклеив на картон и защитить от загрязнений с помощью прозрачного скотча, наклеенного налицевую сторону. Также куклу можно заламинировать.

Кроме того, двухмерность бумажной куклы накладывает ограничения на возможности игры с ней.

Использование бумажной куклы как дидактического средства диктует ряд требований, которым должна отвечать не только кукла, но и ее гардероб. Во-первых, даже если вы занимаетесь с детьми только одного пола, у вас должны быть куклы, изображающие как девочку, так и мальчика. Иначе как вы продемонстрируете своим ученикам, чем отличается женская одежда от мужской?

Во-вторых, куклы должны быть примерно одного возраста и этот возраст должен примерно соответствовать возрасту ваших учеников. Так детям будет легче соотнести куклу с самими собой, что облегчит им перенос усвоенных знаний с кукольного гардероба на реальную одежду на последующих занятиях. В-третьих, необходимо следить, чтобы куклы не были излишне стилизованными, пропорции их тел должны быть приближены к реальным. Изображения кукол не должны быть перегружены деталями, так как усложнение зрительного стимула негативно влияет на восприятие детей. [5, с.27] Исходя из этических соображений, мы считаем, что куклы должны быть изображены в нижнем белье. Но если кукла изображает девочку дошкольного или младшего школьного возраста, она может быть изображена топлесс.

Мы считаем целесообразным разделить гардероб куклы на основной, который будет использоваться, прежде всего, в дидактических целях и дополнительный, который будет пополняться, исходя из ваших желаний и желаний ваших учеников. Одежда, относящаяся к основному гардеробу, как и изображение куклы, не должна быть перегружена деталями. У куклы-мальчика основной гардероб должен включать все основные виды одежды, как и у куклы-девочки.

На наш взгляд, основной гардероб нужно формировать, исходя, прежде всего, из принципа связи обучения с жизнью и ориентироваться на одежду, которую носят

ваши воспитанники и видят на взрослых в быту. Поэтому при формировании основного гардероба мы опирались на следующую упрощенную классификацию одежды, обуви и головных уборов:

1. по полу: мужская, женская, универсальная;
2. по сезону: зимняя, летняя, демисезонная;
3. по способу применения: верхняя, легкая, нижняя, пляжная;
4. по целевому назначению: повседневная, домашняя, спортивная, праздничная, производственная, униформа.
5. по временному параметру: традиционная (национальная), современная.
6. отдельные предметы одежды: майка, трусы, купальник, плавки, футболка, шорты, юбка, блузка, рубашка, кофта/свитер, брюки, платье, пальто, куртка, шуба, варежки, шапка, панама/косынка/шляпа, туфли, ботинки, сапоги, кроссовки/кеды, тапочки, носки, колготки.

В основном гардеробе должен быть представлен каждый вид одежды из данной классификации. Как показывает наш опыт, практически невозможно найти куклу, гардероб которой полностью отвечает этим требованиям. Особенно этим обычно грешит гардероб кукол-мальчиков. Нередко бывает так, что гардероб куклы состоит из множества разнообразной праздничной одежды, но при этом многие другие виды одежды там могут отсутствовать. Если в комплекте отсутствует необходимый вам вид одежды, ее изображение можно найти в Интернете и распечатать на принтере. С помощью графического редактора вы можете изменить ее размер и пропорции, чтоб она подошла именно вашей кукле. Часть кукольного гардероба можно нарисовать самостоятельно, от руки или с помощью графического редактора. При создании одежды необходимо учитывать позу куклы. Если вы рисуете одежду от руки, можно обвести фигуру куклы легкими штрихами и впоследствии рисовать одежду вокруг этой основы. Если ваши ученики обладают необходимыми навыками, вы можете привлечь их к созданию одежды для куклы. Например, вы можете нарисовать или распечатать контур одежды и предложить детям раскрасить ее самостоятельно. Очень интересная одежда получается, если рисовать ее на бумаге с уже отпечатанным узором, например, на бумаге для скрапбукинга. Также интересный эффект получается, если изготавливать одежду в технике аппликации, из бумаги с особыми свойствами, например, бархатной, перламутровой, креп-бумаги и украсить ее с помощью пайеток, страз и т.д. Как показывает наш опыт, легче подбирать и рисовать одежду для кукол, нарисованных в анфас.

Мы рекомендуем вам сохранять электронные копии ваших кукол. Если кукла была найдена вами в Интернете, сохраните файл, если она была куплена или вырезана из журнала — отсканируйте ее. В таком случае, если кукла потерялась или была испорчена, вам нужно будет лишь распечатать ее снова, а не заново формировать гардероб под новую куклу.

Как показывает наш педагогический опыт, способ крепления одежды на кукле с помощью магнита практичнее, чем способ крепления с помощью бумажных клапанов. Низкий уровень развития мелкой моторики умственно отсталых детей зачастую осложняет им закрепление одежды с помощью клапанов. В результате этого клапаны нередко отрываются. Изготовить магнитную куклу несложно. Для этого необходим небольшой магнит, который можно позаимствовать из сломавшегося магнита для холодильника или купить в отделе товаров для рукоделия. По размеру магнита следует вырезать отверстие в картоне, на который вы будете клеить куклу. Если толщина магнита превышает толщину картона, лучше подклеить еще один слой картона. Бумажную куклу нужно наклеить на

картон, в отверстие вложить магнит и закрепить, наклеив с обратной стороны лист бумаги. На кукольные наряды с обратной стороны наклейте скрепки, кусочки тонкой жести или (если позволяет мощность магнита) кусочки фольги. Если вы хотите менять головные уборы и обувь, вы можете установить в куклу больше одного магнита. Но в таком случае вам следует учитывать размер вашей куклы. Таким образом, затратив сравнительно немного усилий, вы сможете изготовить для себя ценное учебное пособие.

Использование бумажной куклы позволит вам разнообразить ваши занятия, повысить мотивацию воспитанников, активизировать их познавательную деятельность.

Литература:

1. Яковлева, И. М. Развитие целей коррекционно-педагогической помощи умственно отсталым людям / И. М. Яковлева // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». — 2009. — № 2. — с. 95–108.
2. Зак, Г. Г. Формы социально-бытовой реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, воспитывающихся в условиях детского дома / Г. Г. Зак // Специальное образование. — 2013. — № 3. — с. 56–62.
3. Шульженко, Н. В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Н. В. Шульженко. — Екатеринбург, 2012. — 25 с.
4. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.
5. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. — М.: «Академия», 2003. — 208 с.
6. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: «Бук-мастер», 1993. — 191 с.
7. Пачурин, Г. В. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, современное состояние / Г. В. Пачурин, С. М. Шевченко, Т. А. Горшкова, М. В. Романова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2014э — № 8–3. — с. 146–152.

Формирование профессиональных качеств будущих дизайнеров средствами кейс-метода

Бормашова Лилия Александровна, студент;
Серова Ольга Васильевна, доцент
Мининский университет (г. Нижний Новгород)

В данной статье рассмотрены аспекты подготовки будущих дизайнеров в условиях модернизации современного общества. Рассмотрена сущность метода кейсов, который имеет отличие от традиционных методов обучения. Определены профессиональные качества будущих дизайнеров формируемые средствами кейс-метода.

Ключевые слова: кейс-метод, профессиональные качества.

Подготовка будущих дизайнеров обусловлена необходимостью повышения эффективности профессионального развития специалистов данной отрасли, что связано с динамизмом развития и модернизацией современного об-

щества, с его возрастающими потребностями в самых разных услугах.

В условиях все ускоряющегося экономического и социального развития общества будущий дизайнер должен иметь

глубокую теоретическую и, что особенно важно, практическую подготовку для профессиональной деятельности, чтобы гибко реагировать на изменение внешней среды и творчески подходить к решению профессиональных задач.

Подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности является основной целью профессионального образования.

Одной из наиболее значительных инноваций последнего десятилетия стал метод кейсов, который заключается в том, что в отличие от традиционного доставляет обучающимся радость самостоятельного поиска и открытия и, что самое главное, обеспечивает развитие познавательной самостоятельности обучающихся, их творческой активности. Он направлен на то, чтобы сформировать у обучающихся необходимую систему знаний, умений и навыков, а также достигнуть высокого уровня развития обучающихся, развития способности к самообучению, самообразованию.

Сущность кейс — метода состоит в том, что учебный материал подается студентам в виде профессиональных проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов, — утверждает Осипов И. В. [1, с.31].

Кейс-технологии помогают развить умения решать проблемы с учетом конкретных условий и при наличии фактической информации, развивают такие профессиональные качества, как способность к проведению анализа и диагностики проблем, умения четко формулировать и высказывать свою позицию, умения общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать информацию, которая поступает в вербальной и невербальной форме.

Использование «кейсового» подхода имеет явные преимущества перед простым изложением лекционного материала.

Кейс активизирует слушателей и позволяет выполнить практическую работу, развивая аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых «один на один» с реальными ситуациями.

Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке специалистов. Применение кейс-метода позволяет развивать навыки работы с разнообразными источниками информации. Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе — творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности. Метод обеспечивает имитацию творческой деятельности студента по производству известного в науке знания, его

можно также применять и для получения принципиально нового знания [2].

Актуальность метода заключается в том, что он:

- побуждает к активному участию в учебном процессе;
- побуждает к совместному обучению в группах;
- развивает критическое мышление, анализ текстовой информации;
- стимулирует самостоятельную работу по получению дополнительной информации;
- развивает умение формулировать проблему,
- выделять аргументы, доказательства, критерии оценивания;
- развивает коммуникативную культуру.

В качестве практической реализации теоретических аспектов кейс-метода был разработан проект занятия по дисциплине «Проектирование».

Содержание кейса:

- Раздел программы
- Тема программы
- Тема занятия
- Цели занятия
- Задание

Алгоритм работы над заданием

- Режим работы
- Теоретический материал по теме “Лестницы”
- Критерии оценки по этапам занятия
- Раздел программы: Проектирование.
- Тема программы: Виды зданий и их элементы.
- Тема занятия: Лестницы.

Цели:

1. *Образовательная цель:* научить основным элементам лестницы и познакомимся с порядком вычерчивания лестницы в разрезе и плане..

2. *Развивающая цель:* развитие профессиональных навыков и качеству учащихся.

3. *Воспитательная цель:* воспитать ответственное отношение к будущей профессиональной деятельности.

Задание:

Представьте ситуацию. Вы закончили учебное заведение. Получили диплом по профессии «Дизайнер интерьера». В престижной дизайн — компании, куда вы устроились на работу дизайнером интерьера, вам поручили разработать проект по созданию внутриквартирной лестницы. Проанализируйте предложенную информацию, придумайте проект и составьте.

Алгоритм работы над заданием:

1. Почитайте и осмыслите теоретический материал по теме.
2. Проанализируйте виды лестниц.
3. Определить вид лестниц.
4. Сделайте компоновку изображений на листе.
5. Нанесите изображения элементов лестницы.
6. Нанесите размерные линии, условные знаки, размерные числа.
7. Укажите масштаб.
8. Заполните основную надпись.

Таблица 1. Режим работы

№ п/п	Этап занятия	Время на этап (в мин)
1	Организационная часть	5
2	Ознакомление с предложенным материалом	30
3	Работа студентов в микрогруппах	45
4	Оформление студентами итогов работы	5
5	Подведение итогов занятия	5

Организационный момент

1. Взаимное приветствие.
2. Отметка присутствующих.

Ознакомление с предложенным материалом.

1. Прочитать кейс.
2. Найти новый способ решения проблемы.

Работа студентов в микро группах.

1. Обсудить результаты работы с кейсом.
2. Отработать групповые варианты модели решения проблемы.
3. Подготовить материал для обсуждения и оценивание результатов работы в подгруппах.

Оформление студентами итогов работы.

1. Показ вариантов.
2. Выслушать вариант решения проблемы каждой микро группы.
3. При этом полученные знания корректируются, уточняются, дополняются.
4. Нахождение оптимального решения проблемы

Подведение итогов занятия

1. Выбрать лучший вариант решения проблемы.
2. Отметить работу в микро группах.
3. Выставить оценки.

Теоретический материал по теме

1. План
2. Виды лестниц;
3. Элементы лестниц;
4. Типы лестниц;
5. Материал для изготовления лестниц;
6. Расчет лестницы;
7. Лестница на плане.

Критерий оценки проекта

1. Оригинальность идеи проекта — оценивается новизна, неординарность и индивидуальность предложенной идеи проекта.
2. Информативность — оценивается насыщенность представленного проекта разнообразной и полезной информацией.
3. Легкость восприятия — оценивается, насколько учащиеся других групп быстро и легко поняли суть предложенного проекта.

Таблица 2. Критерий оценки проекта

Критерий	Оценка	Балл
Оригинальность	высокая	5
	средняя	4
	низкая	3
Информативность	высокая	5
	средняя	4
	низкая	3
Легкость восприятия	высокая	5
	средняя	4
	низкая	3

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение кейс-метода при обучении будущих дизайнеров способствует формированию знаний, умений для решения социально-бытовых и профессиональных задач в профес-

сиональном пространстве, определяемом спецификой профессиональной деятельности, умением применять оптимальные решения в различных житейских и профессиональных ситуациях.

Литература:

1. Осипов, И. В., Тарасюк О. В., Старков А. М. Проектирование оценочных средств компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровневого профессионально-педагогического образования: метод. пособие для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов — Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф. — пед. ун-т». — 2010. — 72 с.

2. Юлдашев, З. Ю., Бобохужаев Ш. И. Инновационные методы обучения: Особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования Ташкент “IQTISOD-MOLIYA” 2012, 92 с.

Экспериментальная оценка применения модульно-рейтинговой технологии

Вальчук Елизавета Валерьевна, студент;

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Основная цель высшего образования заключается в повышении качества обучения студентов. Поэтому в процесс обучения во многих вузах вводится модульно-рейтинговая технология, предусматривающая дифференцированный подход к обучению студентов.

Модульно-рейтинговая система обучения позволяет отслеживать сформированность действий, адекватных программе изучаемого курса и уровень их усвоения, тем

самым улучшается уровень подготовки студентов. Об этом свидетельствуют результаты проведенного нами педагогического эксперимента. Для его осуществления обучение в экспериментальной группе (ЭГ) было построено на основе модульно-рейтинговой технологии, и была проведена проверка их знаний после изучения темы «Обыкновенные дифференциальные уравнения». Результаты выполнения заданий приведены в таблице 1.

Таблица 1

Количество выполненных заданий	Число студентов, справившихся с ними	То же в%
5	10	40%
4	11	44%
3	2	8%
2	1	4%
1	1	4%
ни одного	-	0%
Всего 25 студентов		

Анализируя таблицу, видим, что большинство студентов (21 из 25; 84%) справились с заданиями успешно, выполнив 4–5 заданий из пяти. В литературе принято считать, что обучаемый обладает высоким уровнем овладения умением, если он правильно выполнил не менее 80% заданий (в нашем случае 4–5 заданий), средним, если он выполнил правильно не менее 50%, но меньше 80% (в нашем случае 3 задания) и низким, если меньше 50% (1–2 задания или ни одного). Это означает, что у 2 из 25 студентов (8%) действия, адекватные учебному материалу, сформированы на репродуктивном уровне, у 2 из 25 (8%) — на репродуктивно-преобразующем и у 21 из 25 (84%) на преобразующем.

Заметим, что задания 1 и 2 контрольной работы были ориентированы на применение знаний в стандартной си-

туации. Они соответствуют первому (репродуктивному) уровню усвоения учебного материала темы. Задания 3 и 4 направлены на применение знаний в видоизмененной ситуации и соответствуют второму (репродуктивно-преобразующему уровню) усвоения учебного материала. Пятое задание соответствует третьему (творческому) уровню усвоения учебного материала, так как необходимо применить знания в нестандартной ситуации.

По критерию правильности результаты отражены в таблице 2.

Для сравнения полученных результатов аналогичная контрольная работа была проведена контрольной группе (КГ), в которой обучение проводилось в традиционной форме. Результаты выполнения заданий в контрольной группе видны из таблицы 3.

Таблица 2

Уровни	Число студентов (всего 25 человек)	То же в%
Преобразующий	21	84%
Репродуктивно-преобразующий	2	8%
Репродуктивный	2	8%

Таблица 3

Количество выполненных заданий	Число студентов, справившихся с ними	То же в %
5	2	8,7%
4	5	21,7%
3	10	43,5%
2	3	13%
1	2	8,7%
ни одного	1	4,4%
Всего 23 студента		

Из таблицы 4 видно, что в контрольной группе выполнили учебному материалу, сформированы на преобразующем уровне, у 10 из 23 (43,5%) — на репродуктивно-преобразующем уровне и у 6 из 23 (26,1%) на репродуктивном уровне.

Таблица 4

Количество выполненных заданий	Число студентов, справившихся с заданиями			
	ЭГ (всего 25)		КГ (всего 23)	
5	10	40%	2	8,7%
4	11	44%	5	21,7%
3	2	8%	10	43,5%
2	1	4%	3	13%
1	1	4%	2	8,7%
ни одного	-	0%	1	4,4%

Таблица 5

Уровни	ЭГ (всего 25 студентов)		КГ (всего 23 студента)	
	Число студентов	То же в %	Число студентов	То же в %
Преобразующий	21	84%	7	30,4%
Репродуктивно-преобразующий	2	8%	10	43,5%
Репродуктивный	2	8%	6	26,1%

Таблица 6

Номер задания	Число студентов, выполнивших задания							
	ЭГ (всего 25)				КГ (всего 23)			
	верно	в %	неверно	в %	верно	в %	неверно	в %
1	23	92%	2	8%	16	69,6%	7	30,4%
2	21	84%	4	16%	14	60,9%	9	39,1%
3	21	84%	4	16%	15	65,2%	8	34,8%
4	20	80%	5	20%	11	47,8%	12	52,2%
5	18	72%	7	28%	12	52,2%	11	47,8%
Всего	103	82,4%	22	17,6%	68	59,1%	47	40,9%

Из таблицы 6 видно, что процент верных ответов в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной. Проверим достоверность этого вывода средствами статистики, используя критерий согласия Т.

В экспериментальной группе выполнено 103 задания из 125 ($n_2=125$), что составляет 82,4% ($P_2=82,4\%$). В контрольной группе всего выполнено 68 заданий из 115 ($n_1=115$), что составляет 59,1% ($P_1=59,1\%$).

Формула для T имеет вид:

$$T = \frac{P_2 - P_1}{\sqrt{\frac{P_2(100 - P_2)}{n_2} + \frac{P_1(100 - P_1)}{n_1}}} \quad (1),$$

подставляя соответствующие значения, получаем:

$$T = \frac{82,4 - 59,1}{\sqrt{\frac{82,4 \cdot 17,6}{125} + \frac{59,1 \cdot 40,9}{115}}} = 4,09.$$

При значении $T \geq 3$ различия в результатах считаются существенными, обусловленными влиянием отдельного факта, в нашем случае таким фактом является методика обучения. Следовательно, более высокий процент правильно выполненных заданий студентами экспериментальной группы не случаен, а является результатом применения модульно-рейтинговой системы обучения.

Для большей объективности выводов проверим их достоверность, используя медианный критерий. В нашем случае $n_1 = 25$, $n_2 = 23$. Выборки X и Y являются упорядоченными множествами полученных баллов за выполнение заданий в ЭГ и КГ.

X : 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 3, 3, 2, 1;

Y : 5, 5, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 2, 2, 1, 1, 0.

Обе серии наблюдений объединяем в одну выборку, объем которой равен $n_1 + n_2$ и обозначаем N . Для нахождения медианы измерения баллы записываем в ряд по возрастанию значений. Имеем $N = 48$. Объединенная выборка в порядке возрастания равна:

0, 1, 1, 1, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5.

Медиана численно равна среднему арифметическому значений баллов, стоящих на 24 и 25 местах. Получаем: $m = (4 + 4) : 2 = 4$.

Гипотезы. Предположим, что законы распределения случайных величин X и Y одинаковы. Тогда выполняется и такое равенство: медиана значений x , равна медиане y значений. Справедливость этого равенства проверяется с помощью медианного критерия. Таким образом, нулевая гипотеза H_0 имеет вид: обе совокупности, из которых взяты выборки, имеют одну и ту же медиану. В качестве альтернативной гипотезы выбирается гипотеза H_1 : совокупности имеют разные медианы.

Если гипотеза H_1 справедлива, то отсюда следует, что законы распределения изучаемого свойства различны, т.е. состояние изучаемого свойства в рассматриваемых совокупностях существенно различно.

Таблица 7

	ЭК ($n_1=25$)	КК ($n_2=23$)
Число оценок, больших m	10 (A=11)	2 (B=2)
Число оценок, меньших или равных m	15 (C=15)	21 (D=21)

Статистика критерия. Для проверки гипотез с помощью медианного критерия на основе наблюдений, записанных в таблице 7, подсчет ведется по формуле:

$$T = \frac{N \left(|A \cdot D - B \cdot C| - \frac{N}{2} \right)^2}{(A + B) \cdot (C + D) \cdot (A + C) \cdot (B + D)}.$$

Подставляя значения в формулу статистики медианного критерия, получим:

$$T = \frac{48 \left(|10 \cdot 21 - 2 \cdot 15| - \frac{48}{2} \right)^2}{(11 + 2) \cdot (15 + 21) \cdot (10 + 15) \cdot (2 + 21)} = 4,341.$$

Правило принятия решения. Гипотеза H_0 отклоняется на данном уровне значимости α , если наблюдаемое зна-

чение $T > X_\alpha$, где X_α определяется по таблице для выбранного α . В нашем случае $T = 4,341 > 3,841$ при $\alpha = 0,05$. Следовательно, принимается альтернативная гипотеза H_1 , с достоверностью 95%, а значит, законы распределения изучаемого свойства различны, т.е. уровень усвоения учебного материала у студентов ЭГ и КГ существенно различны.

Таким образом, статистическая обработка данных по критерию согласия и медианному критерию показала, что в контрольной и экспериментальной группах различия в уровнях усвоения учебного материала является существенным, что обусловлено применением модульно-рейтинговой технологии обучения, направленной на управление учебной деятельностью студентов на занятиях математики.

Литература:

1. Вальчук, Е. В., Ячинова С. Н. Тесты в модульно-рейтинговой системе обучения // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — С.889–891.
2. Гудкова, В. С., Ячинова С. Н. Пути повышения качества обучения математике студентов технических вузов // Молодой ученый. — 2015. — № 3 (83). — с. 755–758.

3. Гудкова, В. С., Ячинова С. Н. Модульно-рейтинговая система как средство повышения качества обучения // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — с. 910–912.
4. Крымская, Ю. А., Ячинова С. Н. Пути повышения качества и мотивации обучения при профессиональной подготовке студентов в вузах // Молодой ученый. — 2014. — № 19. — с. 565–567.
5. Ячинова, С. Н. Цели обучения как средство управления учебной деятельностью на уроке математики // Дис. канд. пед наук — Пенза, 2003. — 165с.

Использование методов проблемного обучения иностранному языку в рамках языковой подготовки в неязыковом вузе

Горбатова Татьяна Николаевна, старший преподаватель;
Кудряшова Александра Владимировна, старший преподаватель;
Рыбушкина Светлана Владимировна, преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Статья затрагивает вопрос актуальности иностранного языка в современном обществе. В связи с этим иностранный язык позиционируется, как одна из приоритетных дисциплин, требующая нестандартного подхода при обучении. Методы проблемного обучения предлагаются как эффективное средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: *методы проблемного обучения, метод проектов, метод кейсов, обучение иностранному языку, учебный процесс.*

В современном обществе большинство сфер деятельности требует от специалиста не только наличие профессиональной компетентности, но и привлечение дополнительных знаний, умений и опыта, необходимых для эффективной деятельности. При этом специалисту уже недостаточно владеть информацией только на родном языке. Существует необходимость в том, чтобы быть в курсе развития своей области в мировой практике. При этом стремительные интеграционные процессы, происходящие в различных сферах деятельности, ставят проблему межкультурного общения. Возникает острая необходимость общения, налаживания контактов, обмена опытом. Поэтому особое значение имеет иностранный язык. Сегодня он является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалистов всех областей. Владение иностранным языком, как в повседневном, так и в профессионально-деловом общении это один из показателей профессионального уровня специалиста, который может осуществлять свою деятельность на международном уровне [1].

Актуализируется и проблема обучения иностранному языку как средству общения, позволяющего человеку беспрепятственно и достойно действовать в любых речевых ситуациях, в том числе незнакомых и проблемных.

Таким образом, языковая подготовка должна предусматривать овладение иностранным языком на качественно ином уровне, что требует использования новых методов и средств обучения.

В основе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, на наш взгляд, должен лежать принцип социально

и профессионально — ориентированного обучения иностранным языкам. Это означает, что процесс обучения, во-первых, должен быть максимально приближен к реальным жизненным ситуациям, в том числе в сфере будущей профессиональной деятельности обучаемого, во-вторых, предоставлять возможность совершения коммуникации на иностранном языке. Возникает вопрос о том, как это возможно сделать вне профессиональной среды и языкового окружения.

Как следствие популярность приобретают учебные методики, которые стимулируют интеллектуальное развитие, активизируют потенциальные возможности и предлагают ситуации, провоцирующие коммуникацию на иностранном языке. Такими учебными методиками можно считать *методы проблемного обучения*.

«Проблемное обучение» — это совокупность методов обучения, целью которых является активизация познавательного интереса обучающихся и, как следствие, активизация познавательной деятельности.

В основе методов проблемного обучения лежит моделирование «проблемной ситуации» с целью запуска активной самостоятельной деятельности обучаемых по разрешению проблемной ситуации под руководством преподавателя.

«Проблемная ситуация» — осознание, возникающее при выполнении практического или теоретического задания, того, что ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, и возникновение потребности в новых знаниях, реализующейся в целенаправленной познавательной активности [2].

Сущность проблемных методов заключается в следующем: в процессе рассмотрения проблемной ситуации они способны вызывать интерес (т.к. в основу такой ситуации помещается значимая для обучаемых проблема в сфере их профессиональных или социальных интересов); они заставляют анализировать проблему (выделяя в ней известные и неизвестные факты); они заставляют выдвигать предположения по решению проблемы и проверять правдивость этих предположений.

Выделяют следующие этапы проблемного обучения:

Первый этап — это создание проблемной ситуации, которая содержит ряд затруднительных моментов, препятствующих быстрому ее решению. Она должна быть достаточно трудной, но посильной.

Второй этап — это работа учащегося. Он анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для решения, и активно включается в добывание недостающей информации.

Третий этап направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Этот этап завершается пониманием, как можно решить проблему.

Четвертый этап — это непосредственно решение проблемы.

Пятый этап — это проверка полученных результатов, сопоставление с исходной гипотезой, систематизация и обобщение полученных знаний и умений.

В рамках дисциплины иностранный язык популярными методами проблемного обучения, на наш взгляд, являются *метод проектов* и *метод кейсов* (метод «case study»).

Остановимся на каждом методе.

Основную идею метода проектов можно определить, как получение знаний путем решения проблемных ситуаций и привлечения знаний из смежных областей наук. А.С. Сергеев позиционирует учебный проект как совокупность пяти «П»: Проблема, Планирование, Поиск информации, Продукт, Презентация [3].

Это и есть этапы работы над проектом, соответствующие этапам проблемного обучения, упомянутым выше.

В современной системе образования метод проектов активно используется, в том числе и в обучении иностранному языку. Рассмотрим, как метод проектов способствует реализации идеи социально и профессионально — ориентированного обучения и практики устной речи при обучении иностранному языку.

Во-первых, существуют различные по тематике и форме организации проекты. Их использование на занятиях иностранного языка дает возможность студентам привлекать и использовать знания различных областей наук, связанные с их профессиональными либо социальными интересами. Таким образом, происходит обогащение имеющейся базы знаний по тематике проекта, с одной стороны, и получение дополнительных знаний и коммуникативных навыков на иностранном языке с другой стороны.

Во-вторых, каждый новый проект — это новые ситуации, проблемы и задачи, с которыми приходится иметь дело. Соответственно, каждый раз приходится подстраиваться под новые условия, новых партнеров, новые требования, проявлять себя с новой стороны, искать и раскрывать в себе скрытые возможности и творческий потенциал. При этом важным остается тот факт, что в рамках дисциплины иностранный язык, большая часть этой деятельности изначально предполагает использование иностранного языка. В результате проживания такого рода опыта, студенты формируют высокий уровень адаптивности к ситуациям различного рода новизны, сложности и проблематичности. Все это способствует выработке механизма быстрого реагирования и адекватной реакции на происходящее, в том числе и в иноязычном пространстве.

В-третьих, вся деятельность, связанная с выполнением проекта это постоянное взаимодействие с другими участниками проекта. Это «провоцирует» коммуникацию, и по большей части она происходит на иностранном языке. Тем самым, происходит накопление опыта общения в различных ситуациях на иностранном языке.

Очевидно, что важной характеристикой, обуславливающей успешное использование метода проектов при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза можно считать его универсальность, сочетающую в себе практическую и коммуникативную составляющую. [4].

Метод кейсов — это метод активного обучения, базирующийся на использовании конкретных ситуаций (от англ. «case» — случай, ситуация). Данная техника обучения использует описание реальных экономических, социальных и бизнес — ситуаций (кейсов). Студентам предлагается изучить проблемную ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Результатом такой работы является презентация своих исследований на занятии.

«Метод кейсов» на уроках иностранного языка заключается в деятельности студентов в рамках искусственно созданных социальных и профессиональных ситуаций и предполагает активное взаимодействие на иностранном языке с целью решения поставленных задач [1].

Однако, на наш взгляд, метод кейсов в отличие от метода проектов имеет более профессиональную направленность. Его использование целесообразно при обучении профессиональному иностранному языку, когда студенты располагают не только основами владения иностранным языком, но и имеют определенную профессиональную базу.

С этой позиции метод кейсов играет важную роль в обучении профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе:

Во-первых, метод кейсов в отсутствие языковой и профессиональной среды помогает моделировать ситуации, способствующие эффективному развитию с одной стороны таких видов речевой деятельности как чтение, аудирование и говорение на иностранном языке, а, с другой стороны, профессиональных навыков.

Во-вторых, помогает формировать навык профессионально — деловой коммуникации, а также ряд аналитических, творческих и социальных навыков, среди которых: умение принимать решения, в том числе и в сложных, стрессовых ситуациях, умение быстро и адекватно реагировать на полученную информацию, в том числе и в иноязычном пространстве [5].

Вследствие регулярного использования метода кейсов при обучении профессиональному иностранному языку удовлетворяются два основных требования: получения опыта взаимодействия в социально и профессионально

значимых для студентов ситуациях, выработка модели поведения в них при помощи совершения коммуникации на иностранном языке.

Итак, использование методов проблемного обучения при обучении иностранному языку в условиях неязыкового вуза способствует повышению эффективности иноязычной подготовки наряду с совершенствованием профессиональных навыков, создает предпосылки внутренней мотивации, способствует развитию индивидуальных способностей и творческих навыков; позволяет овладевать способами познания; наделяет способностью саморазвития и самообучения.

Литература:

1. Горбатова, Т. Н., Рыбушкина С. В. Использование метода кейсов при обучении иностранному языку в рамках профессиональной языковой подготовки в неязыковом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 741—743.
2. Словарь терминов // UPL: http://psihotesti.ru/gloss/tag/problemnaya_situatsiya/ (дата обращения: 27.04.15)
3. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2005. — 80 с. (Метод, библиотека).
4. Горбатова, Т. Н., Кудряшова А. В., Рыбушкина С. В. Метод проектов как средство формирования коммуникативной мобильности студентов при обучении иностранному языку // Молодой ученый. — 2015. — № 6. — с. 582—584.
5. М. В. Золотова, О. А. Демина О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 4.

Психолого-педагогические аспекты проблемы успешности студентов педагогического колледжа

Горюнова Виктория Сергеевна, студент;
Томашевская Ольга Александровна, преподаватель
Енисейский педагогический колледж (Красноярский край)

Студенческий возраст очень важен для становления личности будущего профессионала. Именно в этот период у человека появляется возможность узнать тонкости своей будущей профессиональной деятельности, и вместе с этим развить себя как личность, открыть ранее неосознанные ресурсы. Однако, одним студентам это удается сделать, а другим нет. Причин столь разных результатов много, из них не последнюю роль играет такой феномен как «успешность». Ощущение себя успешным в любом виде деятельности придает человеку внутренние силы и вызывает желание двигаться дальше, самосовершенствоваться. В этой связи большое значение имеет то, в какой мере студент, овладевая основами будущей профессиональной деятельности, ощущает себя успешным, а значит, насколько полно он реализует в это время свои потенциальные способности. Понятие «успешность» достаточно неоднозначное и требует всестороннего и углубленного изучения.

Изучением разных аспектов проблемы успешности занимались такие ученые как Гришин В. В. (социологический аспект), Розенберг Н. В. (философский аспект),

Бороздина Л. В. (исследование уровня притязаний), Петренко В. Ф. и Лыбина Е. В. (анализ восприятия образа успешного человека), Трубецкая Г. В. и Спиваковская А. С. (феномен страха успеха).

В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова понятие «успех» рассматривается в трех значениях: как удача в достижении чего-либо; как общественное признание и как хорошие результаты в работе, учебе и других видах общественно-полезной деятельности [6].

В педагогике «успешность» чаще всего рассматривается как синоним понятия «успеваемость», которая понимается как «степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины, сознательности и прочности» [1]. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно установили логическую взаимосвязь между понятиями «успешность» и «успешность обучения». Например, такие ученые как Г. Д. Кириллова и Е. И. Казакова «успешность» определяют как «особое эмоциональное состояние ученика, выражающееся в личном отношении к деятельности или ее результатам» [4].

Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов рассматривают успешность обучения в ее соотношении с эффективностью и качеством обучения.

При изучении концептуальных основ педагогики успеха, в центре нашего внимания оказались идеи гуманистической педагогики (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, В. А. Сухомлинский и другие), признающей уникальность человеческой личности, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей.

Кроме того, в понятие «успешность» вкладывается еще и социальный контекст. Ивашкин А. Г. определяет ее как «сложный социально-психологический феномен, проявляющийся в поведении и деятельности человека, детерминированный субъективными и объективными качествами» [4]. Он приходит к выводу, что достижение успеха в поведении и деятельности неразрывно связано с эффективным процессом социальной адаптации, самореализации личности и её самоутверждения в социуме.

В зарубежной психологии данное понятие также рассматривается с разных сторон. К. Левин изучал успех в контексте проблемы целеполагания личности. Его ученики Ф. Хоппе, М. Юкнат основное внимание уделялось изучению роли успеха и неудачи в конкретной деятельности, зависимости динамики деятельности от наличия — отсутствия успеха, а так же связи успеха с притязанием, трудностью задач, самооценкой (уровнем «Я») личности [5].

Таким образом, в современной психолого-педагогической науке нет единого подхода к определению понятия «успешности» и ее критериев. Успешность человека в целом, а так же успешность в обучении требует от исследователей комплексного и глубокого ее изучения, т.к. она, с одной стороны, является условием осознанной, целенаправленной деятельности, а с другой, ее отсутствие способно стать причиной неэффективности любой деятельности человека.

В этой связи нам хотелось бы рассмотреть более подробно успешность в контексте личностных особенностей такой возрастной группы как студенчество. Это обусловлено тем, что личность молодого человека 18–24 года (студенческий возраст) характеризуется активным развитием нравственных и эстетических чувств, становлением и стабилизацией характера, овладением полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Происходит преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, становление характера и интеллекта.

Смирнов С. Д., в своей работе выделил следующие факторы, оказывающие непосредственное влияние на успешность студентов: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора учебного заведения; адекватность исходных представлений о специфике обучения;

форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов [7].

Итак, успешность студентов рассматривается в двух аспектах. В узком смысле успешность студентов является синонимом хорошего обучения в вузе. Здесь ее необходимо рассматривать в комплексе с такими понятиями как «мотивация учения», «успеваемость», «обучаемость». В частности, под обучаемостью подразумеваются личностные особенности (гибкость, мотивация деятельности, и т.п.) и интеллектуальный уровень развития человека.

Исследования советских и зарубежных психологов (А. Н. Леонтьев, Л. Н. Божович, П. М. Якобсон, В. Оконь и др.) показали, что гармоничное развитие личности учащегося невозможно без положительной мотивации. К положительным мотивам учения относятся: чувство долга, понимание значимости овладения профессией, интерес к учебе и отдельным предметам, удовлетворение от познания нового материала, решения сложных задач. Таким образом, при данном подходе успешность студентов включает в себя как уровень интеллектуального развития и специальных способностей, так и интересы, мотивы, направленность личности и т.п. [3].

В широком смысле, успешность рассматривается как целостная личностная характеристика, тесно связанная с такими понятиями как «самосознание», «самореализация», «самооценка». При таком подходе студенты оценивают себя как успешную или неуспешную личность не только исходя из собственных академических достижений, но и при этом включают ощущение собственной ценности в системе социальных отношений, степень удовлетворения своих потребностей.

Рассматривая самооценку как один из центральных элементов в структуре самосознания личности, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович можно сделать вывод, что студенты, зарекомендовавшие себя невысоко в учебной деятельности, отличаются также не критическим подходом к оценке своих основных социально-психологических свойств, стремлением завязать их характеристику [3].

Структура успешности обучения студентов педагогического колледжа специальности «Преподавание в начальных классах» включает мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты:

- мотивационно-ценностный компонент: наличие устойчивой мотивации к, выполнению будущей профессиональной деятельности профессиональной автономности, личностной заинтересованности в использовании в учебно-профессиональной деятельности;

- когнитивный компонент: наличие теоретических знаний по дисциплинам психолого-педагогического цикла, знание методики преподавания в начальной школе;

– операционно-деятельностный компонент: владение современными образовательными технологиями, информационными и коммуникационными технологиями, реализация потенциальных возможностей и способностей личности на основе самообразования.

Исследование, проведённое на базе КГБОУ СПО «Енисейский педагогический колледж» имело целью определить динамику успешности по трём компонентам. В исследовании приняли участие студенты специальности «Преподавание в начальных классах» 1–3 курсов.

Успешность обучения студентов характеризуется динамикой отношения студентов к самому процессу обучения и удовлетворенности от него и проявляется:

1) в достижении результатов обучения — профессионально — ориентированных знаний, умений;

2) в динамике мотивационных оснований учебной деятельности, в переходе от состояния «боязнь неуспеха», к состоянию «стремление к успеху» — 80%.

Причём, данный переход отмечается в большей степени к середине второго курса, когда студенты активно включаются в производственную практику, что связано с осознанием специфики педагогической профессии и повышением личной ответственности за осуществление педагогической деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется устойчивой мотивацией к выполнению будущей профессиональной деятельности: обучения и воспитания, профессиональной автономностью, профессионально-личностной заинтересованностью у 78% студентов. Установлена закономерность, чем осознаннее был выбор профессии, тем успешнее ощущает себя студент, и наоборот.

Когнитивный компонент, кроме наличия теоретических знаний по дисциплинам, включает в себя знания:

методики преподавания в начальной школе, путей совершенствования профессиональных знаний и умений, интегративных связей с другими дисциплинами. Сегодня сама специфика построения учебных планов по специальности предполагает междисциплинарный подход, который направлен на формирование умений студента интегрировать знания из различных областей.

Операционно-деятельностный компонент выражает степень владения профессиональными компетенциями, необходимыми для осуществления разных видов педагогической деятельности, умение самостоятельно выстраивать траекторию личностного и профессионального совершенствования.

Педагогические условия, обеспечивающие результативность формирования успешности обучения студентов специальности «Преподавание в начальных классах» в полной мере способствуют развитию студентов как субъектов продуктивной учебно-профессиональной деятельности на основе решения практико-ориентированных задач. Применение активных и интерактивных форм и методов в процессе обучения, способствуют динамике отношения студентов к процессу и результату обучения. Активное включение студентов во внеурочную деятельность также способствует росту самооценки, а следовательно позволяют формировать успешность.

Подводя итог, можно утверждать, что одной из важнейших жизненных ценностей любого человека является ощущение себя успешным (социально, профессионально и т.п.). Бесспорно, показателем компетентности будущего специалиста является наличие в структуре личности студента такого психологического феномена как «успешность». Человек не может состояться как профессионал, не ощущая себя успешным в той деятельности, которой он занимается.

Литература:

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 135 с.
2. Гагарина, К. Е., Николаев Е. В. Психологические аспекты успешности личности студентов ВУЗа //Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 5. с. 26–27.
3. Дьяченко, М. И., Кандыбович Л. А. Психологические особенности основных видов деятельности студентов. Минск: БГУ им. В. И. Ленина, 1987. — 247 с.
4. Ивашкин, А. Г. Психологические основы профессиональной успешности личности муниципального руководителя: Автореферат д.психол.н: 19.00.01. Ставрополь, 2008. — 43 с.
5. Курапова, Т. Ю. Теоретический анализ понятий «успеваемость» и «успешность обучения» в психолого-педагогической литературе// Электронный ресурс. URL: www.jurnal.org/articles/2010/ped36.html.
6. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов/ Под ред. Н. Ю. Шведовой. — 22 — е изд., стер. М.: Русский язык, 1990. 921 с.
7. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие. М.: Академия, 2001. — 304 с.

Внеаудиторная деятельность как условие творческой самореализации студента

Гурулева Надежда Евгеньевна, магистрант

Научный руководитель: Лапина О. А., доктор педагогических наук, профессор

Иркутский государственный университет

Социокультурные и социально-экономические изменения в стране, интеграция России в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство обусловили необходимость качественной подготовки будущих специалистов в сфере педагогического образования.

Обращения педагогической науки и практики к проблемам готовности специалиста осуществлять профессиональную деятельность связано с решением развития определенного профессионально значимого опыта, опыта общения, взаимопонимания, сотрудничества, диалога.

Реальность современного образования, декларирующего гуманитарную направленность, не всегда «лежит» в плоскости культурного, нравственного, личностного контекста и смысла, сохраняется разрыв образования и культуры, что приводит к потере ценностной ориентации и кризису духовной сферы личности. Профессиональное педагогическое образование как способ становления молодого человека в культуре призвано помогать не только освоению дидактически, преобразованного профессионального опыта и развитию индивидуальности на этой основе, но и сотворению образа в этом мире, способствующего сущностной самореализации еще в студенчестве.

Однако, ориентация на развитие студента как личности, как индивидуальности и как активного субъекта деятельности может быть реализована на основе построения соответствующей стратегии деятельности преподавателя, который будет создавать условия для самореализации собственного творческого потенциала и творческого потенциала своих подопечных (студентов) в системе взаимодействия.

Тем не менее, на сегодняшний день в педагогике проблема создания условий для творческой самореализации личности в образовательном процессе, их роль в становлении личности, оптимальной проявленности в качестве средства «самостроительства» и «взаимостроительства» остается нерешенной.

Особую актуальность приобретает данная проблема с учетом того, что при получении образования в вузе возможна не только подготовка к педагогической деятельности, но и продуктивное проживание отрезка студенческой жизни как таковой, поскольку опыт творческой самореализации этого периода времени задает траекторию будущих профессиональных и личностных проявлений учителя.

Концептуальные основания для ее исследования мы находим в трудах представителей философской науки — Л. И. Антроповой, Т. А. Ветошкиной, А. А. Идинова, А. В. Шинкина, изучающих источники, движущие силы, потребности личности в самореализации; исследованиях социологов — Р. А. Зобова, В. Н. Келасьева, В. Г. Хар-

чева и других, раскрывающих факторы, пути, средства самореализации в различных социальных структурах; работах психологов — К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анциферовой, А. Н. Леонтьева, А. Л. Попова и др., рассматривающих самореализацию как потребность личности, как деятельность, как результат этой деятельности; в трудах педагогов — Е. И. Горячевой, Н. Б. Крыловой, А. В. Мудрика и др., анализирующих сущность, структуру профессиональной самореализации личности, факторы и условия, стимулирующие и сдерживающие этот процесс.

Исследование опирается также на закономерности творческого процесса в разнообразных видах деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. М. Теплов, А. М. Матюшкин, Ю. А. Самарин, Н. В. Кузьмина), разработки условий, при которых протекает творческий процесс (В. А. Моляко), последние разработки в области технологии обучения в высшей школе (В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, Г. И. Железковская, А. Я. Савельев, О. К. Чернилевский и др.).

Между тем практика показывает, что настоящая система обучения в вузе, прежде всего, направлена на формирование знаний, умений, навыков и подготовку молодых людей к предстоящей жизни, к будущей профессиональной деятельности. В исследованиях В. И. Андреева, В. В. Загвязинского, А. С. Косоговой, Ю. Н. Кулюткина, О. А. Лапиной, В. А. Слостенина, Г. С. Сухобской и др. обучение в вузе рассматривается как подготовка к профессиональной творческой самореализации, а не как осуществление этой самореализации уже в стенах университета.

Становление творческой самореализации является важным условием дальнейшего полноценного развития личности студента как человека и как профессионала. Человек, обладающий постоянным и осознанным интересом к творчеству, умением реализовать свои творческие возможности, более успешно адаптируется к изменяющимся условиям и требованиям жизни, легче создает свой индивидуальный стиль деятельности, более способен к самосовершенствованию и самовоспитанию.

Развитие творческого потенциала будущих педагогов во многом определяется качеством общей, психолого-педагогической, предметной и методической подготовкой студента. На это «работает» и вся система условий учебно-воспитательной работы в вузе, поле внутривузовской этики, профессиональная культура, оптимальное построение образовательного процесса. Но развить творческий потенциал только в рамках аудиторной деятельности весьма непросто.

Опыт показывает, что внеаудиторная работа располагает большими возможностями для удовлетворения за-

просов и интересов каждого студента в полной мере, что нельзя полностью осуществить в рамках учебного процесса. [1]

Внеаудиторная деятельность способствует развитию и поддержанию устойчивого интереса обучающихся к своей будущей профессии, формированию их творческих способностей, она мобилизует внимание и память, развивает чувство ответственности, умение работать в команде и приучает к самостоятельности. Такая работа предлагает множество средств, которые позволяют сделать обучение интереснее, оживленнее и разнообразнее, помочь студентам преодолеть психологический барьер в общении, развить креативные способности, привить чувство прекрасного. Следует также подчеркнуть, что внеаудиторные мероприятия позволяют не только значительно повысить интеллектуальный и коммуникативный уровень студентов, но и решают специфические для этой деятельности задачи, такие как:

1) организация свободного времени обучающихся с целью их общего развития, культурно-нравственного и эстетического воспитания;

2) раскрытие личных талантов (вокальных способностей, актерского мастерства и т.д.)

Вот почему актуализируется поиск форм и методов расширения возможностей творческого самовыражения студенческой молодежи и одним из средств чаще всего называется внеаудиторная работа, организующая свободное время студентов: профессионально направленные и творческие конкурсы, научные конференции, молодежные слеты, профессиональные отряды и т.д. Это определяет важность и актуальность вопросов, связанных с разработкой внеаудиторных мероприятий с целью формирования и развития творческих способностей студентов в вузах.

Особый интерес для нас представляют исследования *Е.В. Мещеряковой*, которая под внеаудиторной работой понимает совокупность преобразующих действий, совершаемых за пределами учебного процесса в непосредственной связи с ним. [2]

Так, *Е.В. Мещерякова* акцентирует внимание на принципах актуальности, активности, принципе сочетания массовых; групповых и индивидуальных форм работы, выделяет принцип бинарности, т.е. двоякой роли мероприятия (обучающей и формирующей). Важным принципом организации внеаудиторной работы является принцип коммуникативной активности (как составляющая принципа активности)

На основе анализа определений мы выделили критерии и показатели сформированности процесса внеаудиторной деятельности студентов, дающих качественную характеристику его состояния.

Критериями сформированности культуры процесса внеаудиторной деятельности являются:

– Когнитивный критерий, характеризуется обогащением личности новыми знаниями, развивает опыт взаимодействия студентов и педагогов, обогащает интеллектуальные умения и способности (критичность, самостоятельность, аналитичность мышления), удовлетворяет творческие, профессиональные интересы;

– Эмоционально-ценностный критерий включающий полноту индивидуальных ценностных представлений, понятий и отношений к внеаудиторной деятельности;

– Деятельностный критерий — характеризует поведенческие проявления студента, участие во внеаудиторной деятельности ВУЗа, помогает осмыслить собственную деятельность в настоящем и будущем, касаясь его профессии, и т.д.

– Коммуникативный критерий — расширяет сферу общения и связи с окружающим миром

Наилучший из критериев может быть сформирован на низком, среднем и высоком уровнях.

Для того, чтобы выявить на каком уровне сформированы те или иные критерии, мы провели анкету среди студентов Педагогического института:

1. Как вы относитесь к внеаудиторной деятельности?

2. Какие виды внеаудиторной деятельности вы посещаете?

3. Что дает как будущему педагогу внеаудиторная деятельность?

4. Что такое самореализация? (дать развернутый ответ)

5. Удастся ли самореализоваться с помощью внеаудиторной деятельности?

Изучая сформированность процесса внеаудиторной деятельности студентов мы пришли к выводу, что у большей части студентов эти критерии сформированы на низком уровне.

Развивать творческую самореализацию будущего педагога необходимо и, как показала практика, это можно сделать с помощью внеаудиторной деятельности. Очень важно искать различные формы внеаудиторной деятельности такие как экологический туризм, образовательные путешествия, актуальный театр, тренинги общения и личностного роста, социально — значимые коллективные творческие дела, также можно вовлекать студентов в волонтерские движения для духовно — нравственного развития и т.д.

Одним из наиболее эффективных методов в развитии творческой считаем систему творческих заданий во внеаудиторной деятельности. Поиск эффективных педагогических условий использования внеаудиторной деятельности в развитии творческой самореализации станет предметом нашего дальнейшего исследования.

Литература:

1. Крепкогорская, Е. В. Национальные особенности фразеологических единиц с компонентом фитонимом в английском и русском языках [Текст] / Е. В. Крепкогорская // Гуманитарные научные исследования. — Март 2013. — № 3

2. Мещерякова, Е. В. Внеаудиторная работа в педвузе как фактор подготовки будущих учителей к проведению внеклассной работы со школьниками [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук./ Е. В. Мещерякова. — Волгоград, 1994. — 20 с.

К вопросу об индивидуализации в дополнительном образовании детей

Гуслякова Нина Ивановна, доктор психологических наук, профессор;
Садыкова Татьяна Вячеславовна, магистрант
Челябинский государственный педагогический университет

Статья посвящена проблемам развития дополнительного образования детей в период активного внедрения федеральных государственных стандартов в общеобразовательной школе. Раскрываются вопросы миссии дополнительного образования, обновления программного содержания, механизмов внедрения принципов индивидуализации.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, индивидуализация, дополнительная общеобразовательная программа.

Социальная и профессиональная востребованность личности в современном обществе требует создания необходимых условий для её развития. В связи с этим возрастает роль образования, которое помимо своих традиционных функций (общественного воспроизводства и трансляции культуры) призвано решать задачи социокультурного и экономического развития, конструирования будущего, развития индивидуальности граждан. Однако, как свидетельствует практика, несмотря на попытки изменить содержание и формы общего образования, оно оказывается по-прежнему сосредоточено преимущественно на достижении предметных образовательных результатов, не готово обеспечить познавательную мотивацию, предоставить возможности свободного выбора образовательной траектории и сформировать умение проектировать для себя образовательную программу на протяжении всей жизни.

Полноценно реализовать миссию образования для человека, государства и общества в современном мире позволяет непрерывное дополнительное образование.

Как известно, дополнительное образование детей — это составная часть общего образования, открытое сущностно-мотивированное, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и лично. Многими исследователями дополнительное образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ [1].

В Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной в 2014 году, отмечаются значительные потенциальные возможности названного образования. Прежде всего, дополнительное образование усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует практическому приложению знаний и навыков, полученных в школе, стимулирует познавательную

мотивацию обучающихся. В воспитательной среде дополнительного образования дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу и получают возможность полноценной организации свободного времени [2].

Рассматривая дополнительное образование детей, исходя из принципов индивидуализации, можно говорить, что это механизм целенаправленной поддержки в самореализации человека, удовлетворении вариативных и изменяющихся потребностей личности. Это открытая общеобразовательная профориентационная среда, наиболее полно обеспечивающая право человека на свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей, подростков и молодежи.

В свете сказанного, одним из важнейших вопросов в развитии дополнительного образования детей является обновление содержания программ. Дополнительное образование детей не может быть осуществлено в полной мере без конструирования программного обеспечения, в котором будет учитываться принцип индивидуализации.

Вместе с тем практика свидетельствует, что проектирование дополнительных программ по догмам, закрепленным в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [3], происходит медленно, недостаточно учитываются потребности и интересы общества, присутствует непонимание сути процессов модернизации, преобладают консервативные взгляды и технологии в процессе обучающей деятельности.

Отсутствие в сфере дополнительного образования стандартов оценки качества содержания образовательных услуг, аналогичных действующим в общем образовании, с одной стороны, обеспечивает гибкость и вариативность программного обеспечения, но, с другой стороны, одновременно создает риски предоставления услуг неопределенного, низкого качества.

Таким образом, краеугольным камнем становится понятие «качество» услуг дополнительного образования детей. В каком случае дополнительное образование будет предоставляться качественно?

Решение этого вопроса мы видим в активном внедрении принципов индивидуализации в дополнительном образовании детей. Качественная образовательная услуга будет составлять процессы разработки индивидуальной образовательной программы и психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося.

Т. М. Ковалева, трактуя понятия «качество образования» и «современные результаты образования», обращает внимание на то, что под ними понимается совокупность тех образовательных результатов и необходимых условий, которые обеспечивают успешную социализацию подростка в окружающем его мире. Основными характеристиками качества образования, по мнению автора, являются: успешность, мобильность и социализация учащегося [4].

Суть процесса обновления программ дополнительного образования детей должна состоять в концептуальной перестройке целей, задач, инструментов, методов и технологий образовательного процесса, в переходе на «субъект-субъектные» отношения между педагогом и обучающимся. И, в первую очередь, обновление содержания программ должно исходить от понимания процесса индивидуализации самим педагогом дополнительного образования.

Некоторые инструменты и средства индивидуализации используются в отдельных авторских дополнительных общеобразовательных программах. Но, на данном этапе модернизации, это происходит неосознанно, нецеленаправленно, дискретно. Нет научно-теоретической и методической основы для реализации принципов индивидуализации в дополнительном образовании детей. В частности, отсутствуют научные исследования по формированию и обновлению содержания программ дополнительного образования детей на основе применения индивидуальных образовательных программ.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью внедрения принципа индивидуализации для обновления содержания программ дополнительного образования детей и отсутствием понимания теоретико-методологических основ педагогами дополнительного образования детей.

Для обновления содержания конкретных образовательных программ, мы считаем, должны создаваться творческие исследовательские группы, как из специалистов конкретного учреждения дополнительного образования, так и из привлеченных научных руководителей, так как эта деятельность является по своей сущности научно-исследовательским процессом, а работы — научно-исследовательскими работами.

На наш взгляд, следует придерживаться следующих основных этапов работы по обновлению действующих программ дополнительного образования:

1-й этап — выявление проблематики, анализ причинно-следственных связей;

2-й этап — выявление элементов индивидуализации в методах, педагогических технологиях, содержании учебных тем, в условиях организации образовательной среды;

3-й этап — фиксация выявленных инструментов, механизмов индивидуализации в дополнительных общеобразовательных программах;

4-й этап — внедрение раздела «Реализация принципов индивидуализации в развитии личности обучающегося»;

5-й этап — оформление и утверждение программы.

Качественные изменения в работе педагога дополнительного образования детей невозможны без теоретического осмысления проблематики проектирования образовательных программ, освоения логики педагогического проектирования [5].

Таким образом, обновляя содержание программы, педагог дополнительного образования обнаруживает свою профессиональную зрелость, владение проектно-технологической компетенцией и проявляет свою готовность к созданию психолого-педагогических условий для творческой самореализации обучающихся на этапе реализации таких программ.

Важно понять то, что образование (и основное, и дополнительное) становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но и создает возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития человека — индивидуализации — поиска и обретения человеком «самого себя».

Как известно, индивидуализация в образовательном процессе определяется как построение индивидуальных образовательных программ, включающих помимо учебной деятельности, субъективность каждого ученика. В рамках нашей темы индивидуализация — как признание индивидуальных различий — осуществляется в вариативности дополнительных образовательных программ. Учитывая объём статьи, коротко изложим некоторые аспекты практической деятельности в сфере дополнительного образования.

Коллективом муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования детей Центром детского и юношеского туризма и экскурсий «Космос» г. Челябинска была предпринята попытка обновления дополнительной общеобразовательной программы «Туризм для всех», реализуемой в каникулярный период.

Методологической основой обновления программы дополнительного образования детей послужил личностно-ориентированный подход, суть которого состоит в ориентации на интересы учащихся, индивидуализации целей обучения, содержания, темпа обучения, вариативности, многоуровневости освоения программы, возможности выбора уровня освоения программы.

В работе над содержательной частью дополнительной общеобразовательной программы «Туризм для всех» было скорректировано понимание некоторых направлений деятельности. В частности, процессы, которые ранее определялись нами как эпизодические, ограниченные во времени, фрагментарные (летняя оздоровительная кампания, каникулярный отдых), мы рассмотрели как целостное социальное явление, единый непрерывный процесс оздоровления и отдыха различных категорий несовершеннолетних как в каникулярное время, так и в течение всего года.

Особенность дополнительной общеобразовательной программы «Туризм для всех» — её вариативность и интенсивность. Структура программы — это совокупность тематических общеразвивающих модулей туристско-краеведческого содержания, что характеризует, создает «избыточную» обучающую среду.

Вариативность обеспечивается модульно-уровневой структурой построения и индивидуально-интенсивным темпом реализации программы. Структура программы состоит из элементов в виде относительно независимых частей — модулей, которые, в свою очередь, дифференцируются по уровням сложности. Итоговый педагогическо-методический продукт — подпрограмма по направлениям деятельности. Мы выделяем следующие направления: туристское (пешеходный, водный туризм), экологическое, краеведческое.

Положительным фактором модульного обучения в каникулярный период является то, что содержание учебного материала без нарушения его логики сжимается к нужным временным интервалам, в дальнейшем, конструируется в отдельные блоки-модули, подается с помощью традиционных и инновационных методов и форм обучения.

Одна из инновационных технологий, которая была использована при реализации программы «Туризм для всех» — это интенсивная целенаправленная деятельность субъектов. Интенсивную целенаправленную деятельность мы рассматриваем как направленную на инициацию потенциалов личности и приводящую к наращиванию этого ресурса, который, в свою очередь, приводит к «наращиванию силы» образовательного процесса, и является его продуктом — показателем эффективности.

Важнейшие организационные условия реализации программы состоят в том, что интенсивная нагрузка как

образовательное действие кратковременна, (реально — от четырёх дней до трёх недель) и требует изоляции от внешнего мира. Это позволяет достичь внутри программы единство времени, места и действия, когда всё подчинено единому содержательному замыслу.

Иначе говоря, не сокращение времени и увеличение информационных нагрузок — главные параметры интенсивного образования, а качественное изменение образовательного процесса, позволяющее в тот же промежуток времени достигать значительно больших и важных образовательных результатов.

Интенсивное образование понимается нами как ориентированное на хорошо осознаваемые субъектом цели, имеющие для него личностный смысл, как технологию, позволяющую эффективно реализовывать намерения обучающихся посредством особым образом организованной учебно-профессиональной деятельности [6].

Данная интенсивная модульная образовательная программа позволяет участнику не просто вообразить своё будущее, в том числе профессиональное, но и «проиграть» его, исследовать собственные возможности в реальной, «взрослой» деятельности, проверить себя в совместной продуктивной деятельности, где мерой успеха является не школьная оценка, а объективный результат.

Содержание и объем модулей дополнительной общеобразовательной программы «Туризм для всех» варьируются в зависимости от профильной и возрастной дифференциации. Такой подход позволяет создать условия для выбора индивидуальной траектории обучения по программе.

Структура дополнительной общеобразовательной программы «Туризм для всех» включает в себя 4 подпрограммы: пешеходный туризм, водный туризм, краеведение в туризме и юные экологи. Каждая подпрограмма разбита на уровни освоения по количественно-часовому показателю. На каждом уровне подпрограммы могут быть реализованы блоки по выбору, исходя из поставленных целей, возраста и подготовки детей (таблица 1).

Целью разработки модулей программы «Туризм для всех» является расчленение содержания каждой темы подпрограммы на компоненты соответственно целям и задачам, установление для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их во времени и интеграция в едином комплексе.

Таблица 1. Структура дополнительной общеобразовательной программы «Туризм для всех»

Уровень освоения	Подпрограммы			
	Модули			
Уровень 1 16–48 ч	Азбука пешеходного туризма	Азбука водного туризма	Азбука краеведения	Юный натуралист
Уровень 2 56–112 ч	Пешеходный туризм	Водный туризм	Юный краевед	Юный эколог

Модульное построение содержания дополнительной общеобразовательной программы «Туризм для всех» базируется на следующих принципах:

- целенаправленный подбор учебного материала и складывание его в целевые блоки, его всесторонность, интегративность;
- обеспечение самостоятельности модуля, его логической завершенности;
- методического обеспечения усвоения материала обучающимися и обратной связи с педагогом, инструктором;
- принцип циклического построения туристско-краеведческой деятельности.

Таким образом, проектируя дополнительную общеобразовательную программу, отмечаем, что вариативность

является одним из основных путей гуманизации не только содержания, но и самого процесса обучения. Вариативность проявляется в способах получения образования, разновидностях учебных курсов (обязательных, элективных и факультативных), в применяемых педагогом методах и организационных формах обучения. Вариативность, как одна из граней механизмов индивидуализации — основная тенденция проводимых в современной системе образования инновационных изменений.

В заключении отметим, что, проектируя и реализуя дополнительную общеобразовательную программу — большая и ответственная задача. Её можно успешно выполнить, лишь опираясь на собственную творческую мысль и обеспечивая при этом каждому ученику не только право, но и реальную возможность выбора.

Литература:

1. Березина, В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1998. — с.12
2. Концепция развития дополнительного образования: [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 04 сент. 2014 г. № 1726-р]
3. «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ
4. Ковалева, Т. М. Современная педагогическая наука: проблема субъективности/ Т. М. Ковалева: сб. Научных трудов международной научно-практической конференции 22 октября 2012 года: в 2-х т. Ч. I. — М.: ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО «Образование и педагогическая наука в модернизации российского общества», 2012. — с. 71–76.
5. Шелехова, И. Н. К вопросу о проектировании образовательных программ дополнительного образования детей [Текст] / И. Н. Шелехова // Молодой ученый. — 2013. — № 11. — с. 695–697.)
6. Чепель, Т. Л. Методика преподавания психологии: технология интенсивного образования: Учебное пособие / Т. Л. Чепель. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. — 425 с.

Патриотическое воспитание на уроках английского языка и во внеурочной деятельности

Домченко Елена Алексеевна, учитель английского языка
МБОУ «СОШ № 38 имени С. В. Кайгородова» (г. Ленинск-Кузнецкий, Кемеровская область)

Ключевые слова: патриотизм, интегрированный урок

Если у человека нет матери, нет отца, но есть Родина — он ещё не сирота. Всё проходит: любовь, горечь утрат, даже боль от ран проходит, но никогда — никогда не проходит и не гаснет тоска по Родине...

В. П. Астафьев

Воспитание патриота своей Родины во все времена является приоритетной задачей государства, а в настоящее время требует научного осмысления и выработки конкретной программы действий по созданию стройной системы патриотического воспитания детей и подростков в государственных общеобразовательных учреждениях

и учреждениях дополнительного образования. К сожалению, в настоящее время в России, впрочем, как и во всем мире, наблюдается упадок нравственности, началось резкое снижение ценностей духовной культуры. Рушится институт семьи, молодые люди избегают ответственности в отношениях, все чаще выбирая пресло-

вутый «гражданский брак» или проще — сожителство; чаще встречается половой хаос, а предрасположенность молодых людей к маниакальной, алкогольной, наркотической зависимости просто пугает. Происходит подмена идеалов и ценностей то, что раньше было нормой, моделью поведения сейчас высмеивается. Важнейшей целью современного российского образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социальная и педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Происходящие в Российской Федерации процессы общественно — политических и социально-экономических преобразований выдвинули ряд важных, качественно новых задач по созданию суверенного, экономически развитого, цивилизованного, в полном смысле слова демократического государства, обеспечивающего на деле конституционные свободы, права и обязанности его граждан с полной гарантией их правовой и социальной защищенности. [1, с.5]

В последнее десятилетие в мире происходят сознательные искажения фактов истории. Давление на Российскую Федерацию происходит на всех фронтах — политическом, экономическом, а также идеологическом. Все чаще происходят фальсификации событий, связанных с историей России и ролью в мировой истории. Изменения, которые происходят в обществе, обостряют все социальные проблемы: политические, экономические, религиозные, военные и другие, а это требует от всех институтов воспитания усиления внимания к формированию у учащихся гордости за свою страну, ее историю, культуру, уважительного отношения к другим народам, их прошлому и настоящему.

Патриотическое воспитание школьника — одно из основных направлений развития успешной личности и высоконравственного гражданина Российской Федерации. Что такое патриотизм? От греч. «*patriotes*» — соотечественник — «*patris*» — родина. Словарное определение гласит: «Патриотизм — это любовь к родине, к отечеству; одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями». [2] Огромную роль в патриотическом воспитании человека играет школа. Именно в школе в первую очередь закладываются не только разнообразные знания, но и формируются моральные качества. По меткому выражению одного известного русского публициста и историка Михаила Меньшикова, будущее есть только у того государства, молодое поколение которого выбирает патриотизм. Воспитать патриота, значит развить такие качества личности как ответственность, чувство долга, уважение к старшему поколению, умение логически мыслить. Развитие критического мышления позволяет мыслить творчески и нестандартно. Многие учреждения дополнительного образования проводят работу по развитию высоко-нравственной личности, в том числе воскресные школы и православные молодежные центры.

Преподавание иностранного языка в современной российской школе предполагает широкие возможности по воспитанию гражданственности, патриотизма, правовой культуры, высоких нравственных качеств личности. Этому способствует коммуникативная направленность предмета, его обращенность к изучению быта, обычаев, традиций и, прежде всего, языка другого народа. [3, с.6] Изучение чужой культуры посредством языка становится возможным только на сформированной национально-культурной базе родного языка. Любые знания, приобретаемые с помощью иностранного языка, будут восприниматься только через призму знаний, сформированных в процессе овладения родной культурой. Наряду с ознакомлением с реалиями англоязычных стран необходимо изучать государственные символы, историю, географию, культуру Российской Федерации средствами иностранного языка. Нравственные и исторические начала неразделимы. История страны, важнейшие события и героические подвиги соотечественников являются мощнейшим стимулом для развития патриотизма. Следовательно, формируя историческое сознание, мы одновременно укрепляем нравственные идеалы, патриотические чувства учащихся и любовь к нашей Родине. Межкультурная коммуникация может быть реализована исключительно на наследии собственного народа, национальной культуре, культуре родного края. Поэтому, чем обширнее та область знания фактов родной культуры, которой оперируют учащиеся, тем продуктивнее работа по ознакомлению с иной культурой. [4]

Сформировать любовь учащихся к своей малой родине и чувства национального достоинства возможно при системном освоении национальной культуры через урочные и внеклассные формы работы с учащимися. Проектная деятельность очень эффективна, с помощью информационных технологий, можно создать не только красочную презентацию, но и создать небольшой фильм о своей школе и городе на английском языке. Особую радость учащихся вызывает общение с носителями английского языка, конечно, не всегда выпадает такая возможность пригласить на занятие англоязычного гостя, но если такая возможность представится, то фантазии нет предела. В таком случае можно представить доклад о своем городе, с гордостью представить свой край и свою родину, а также узнать, что является предметом гордости в других странах. В обучении иностранному языку в патриотическом плане используются материалы различного характера: социального, исторического и географического. В среднем и старшем звене, когда происходит становление личности учащегося, формирование сознания особенно важны материалы исторической и социальной направленности. Различные формы учебной работы: игры, брейн-ринги, конференции, сочинения, уроки-экскурсии, просмотр и обсуждение фильмов, аудирование текстов, ролевые игры также эффективны на уроках английского языка патриотической направленности.

Благодатной почвой для патриотического воспитания является внеклассная деятельность. Для повышения языковой компетенции во внеурочное время необходимо поддерживать интерес к предмету через разнообразные мероприятия: участие в неделе иностранного языка, конкурсы чтецов на английском языке, концерты для родителей, инсценировка сказки. Умение презентовать свое творчество, проявить себя в том виде творчества, который тебя интересует — важный показатель успешности ученика. Очень перспективным направлением может стать составление мини сборников или журналов, которые можно выпускать периодически на различные темы, включающие в себя статьи об истории и культуре страны и малой родины. Одним из способов воспитания патриотизма может послужить стенгазета на английском языке, в которой можно будет отражать жизнь своей школы и города, а также рассказывать о людях, которые прославили город.

Интегрированные уроки способствуют патриотическому воспитанию и толерантному отношению к иноязычной культуре. Интегрированный (смешанный) урок это особая форма урока, которая вмещает в себя несколько различных предметов, тесно связанных между собой при изучении одной темы. Культура, как особое понятие включает в себя историю, литературу, географическое положение, т.е. территориальную целостность, климат и еще ряд различных факторов. Народная самоидентификация особый пласт культуры, любой гражданин, прежде чем назвать себя патриотом своей страны должен идентифицировать себя частью одной страны независимо от национальности: ингуш, башкирец, чеченец должны ощущать себя одной большой нацией — россиянин. Такая позиция является началом патриотизма. Грамотно организованный интегрированный урок может объединить разные предметные области, например, историю и литературу или географию и историю. Английский язык особый предмет и предполагает межкультурную коммуникацию, таким образом, учебная программа включает изучение таких тем как климат, географическое положение, история страны, праздники и традиции не только иностранного языка, но и своего собственного. Язык является инструментом для ведения межкультурного диалога. В текущем 2015 году исполняется 70 лет со дня победы и очень актуальными получаются интегрированные уроки, которые включают в себя такие предметы как английский, русский языки, география и история. В рамках патриотического воспитания успешным может оказаться интегрированный урок, на котором в рамках проекта ко дню победы, учащиеся могут на иностранном языке приготовить презентации и краткие доклады о своих праба-

бушках и прадедушках, которые приближали победу на фронте и в тылу.

Экскурсии по историческим местам помогают в становлении гражданской позиции, а результат можно отразить в докладе и презентации на английском языке. Краеведческий материал играет особую роль в патриотическом воспитании, изучение регионального компонента способствует развитию уважения и любви к своей малой родине, позволяет учащимся владеть информацией о своем крае и употреблять ее в учебных диалогах. К тому же знание собственного края приближают учащихся к реалиям настоящего времени, позволяет производить сравнительный анализ собственной и иноязычной культур. Таким образом, можно выделить основные виды патриотической деятельности на уроках английского языка и во внеклассной деятельности:

- **игровая** (брейн-ринг, умники и умницы, кто хочет стать миллионером...)
- **научно-познавательная** (конференции, интегрированные уроки, доклады, исследования...)
- **литературная** (стенгазета, рассказы, очерки, публикации...)

Таким образом, воспитание патриотизма и гражданственности должно осуществляться через содержание изучаемого материала путем применения различных методов и приемов. Кроме того, надо помнить, что общение на английском языке — это межкультурное взаимодействие. Во внеурочной деятельности после различных мероприятий как один из видов рефлексии иногда очень эффективно проводить чаепития. За чаепитием можно обсуждать работу, проведенную вместе и высказывать свое мнение на английском и при необходимости на русском языках. Проводить уроки патриотической направленности жизненно необходимо в наши дни. С помощью иностранного языка в межкультурной коммуникации удастся решать все поставленные задачи по патриотическому воспитанию учащихся. Этому способствуют материалы различной направленности о своей и иностранной культуре, просмотр видеоматериалов и различные формы урочной и внеурочной деятельности. В итоге коммуникативная направленность предмета способствует формированию личности, не только толерантную к иностранной культуре, но и способную в рамках устного общения отстаивать собственные интересы и гражданскую позицию. Различные методы, приемы и современные технологии помогут сделать уроки интересными и познавательными, но главная цель — привить учащимся уважение и любовь к своей родине, чтобы им захотелось, если возникнет такая необходимость рассказать о ней и «защитить» средствами иноязычной коммуникации.

Литература:

1. Бондаренко, Е.А., Петрова, О.Г. Патриотическое воспитание сегодня. Анализ, проблемы, перспективы. [Текст] / Е.А. Бондаренко, О.Г. Петрова — М-во образования и науки Российской Федерации, ООО «Соврем. образоват. концепции» — М.: АС. Траст, 2009. — 240с.
2. Большой словарь иностранных слов в русском языке. — М., 1998. — с. 482.

3. Ключева, Н.Н. Патриотическое воспитание на уроках английского языка в кадетских классах. [Текст] / Н.Н. Ключева — Педагогическое обозрение. — 2012 — № 1—2
4. Патриотическое воспитание на уроках иностранного языка. — Царенкова Ю.В., [Электронный ресурс] / — <http://festival.1september.ru/articles/506871/> — дата доступа — 24.03.2015

Проблема созависимости подростков в семьях с алкогольной зависимостью

Забавнова Мария Владимировна, студент;
Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Статья посвящена изучению предрасположенности созависимости подростков из семей с алкогольной зависимостью. Рассмотрена специфика феномена созависимости. Охарактеризованы основные особенности созависимых подростков из семей с алкогольной зависимостью. На основе проведенного исследования выявлены особенности, характерные для возникновения созависимости подростков из данной категории семей.

Ключевые слова: алкоголизм, созависимость, субъекты созависимости.

Алкоголизм — это заболевание, характеризующееся пагубным пристрастием к алкоголю, с психической и физической зависимостью от него [1, с. 178].

Особое внимание необходимо обратить на проблему созависимости. Психиатры утверждают, что в результате совместной жизни с человеком, страдающим алкогольной зависимостью, его родственники приобретают психическую патологию — созависимость — комплекс особых черт характера, мешающих нормализации жизни, появляющихся у родственников и близких человека, страдающего алкоголизмом, в результате постоянной психической травмы и попыток приспособиться к ней.

Изучением проблем алкогольной зависимости и созависимости подростков занимаются такие ученые как: Ю.Л. Арзуманов, Г.С. Шостакович, В.Д. Москаленко, Т.М. Рожнова.

По мнению В.Д. Москаленко, созависимость — это состояние, возникающее у членов семьи больного алкоголизмом или другими формами зависимости, которое подчас тяжелее, чем само заболевание [2, с.20].

Как отмечает Е.В. Змановская, созависимость — это негативные изменения в личности и поведении родственников вследствие зависимого поведения кого-либо из членов семьи [1, с.17].

Созависимые семьи характеризуются преобладанием аффектов ярости, вины, отчаяния; резким падением самоуважения и самооценки. У членов таких семей происходит размытие границ собственного «Я», испытывается состояние эмоционального оупения и апатии, на фоне хронического стресса ухудшается здоровье.

Созависимость у подростков вследствие их возрастных особенностей протекает очень тяжело, так как в их духовном и физическом состоянии происходят негативные изменения: любовь к близким смешивается с ненавистью, подросток теряет веру во всех, кроме себя, хотя зачастую не доверяет и себе. Изменения физиче-

ского состояния проявляются в психосоматических заболеваниях.

В.Д. Москаленко также отмечает, что к характеристикам субъектов созависимости относятся, в первую очередь: низкий уровень самооценки; преимущественное определение собственной значимости только через внешнюю оценку другими людьми; преобладание негативных эмоций; потребность в контролирующем поведении; нарушение границ личности.

Актуальная значимость изучения проблем потребления алкоголя и созависимости подростков заключается в трудностях их психологической адаптации в конкретных социальных условиях, что составляет единую патологию. Эмоционально-поведенческие и личностные отклонения при семейном алкоголизме затрудняют формирование нормальных межличностных отношений и социальной адаптации в целом.

К сожалению, созависимость еще менее изученная проблема, чем химическая зависимость. Необходимо найти действенные способы по предотвращению возникновения созависимости подростков, воспитывающихся в условиях алкогольной семьи.

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе «МОУ СОШ № 4» города Гусь-Хрустальный с целью выявления предрасположенности к возникновению созависимости подростков из семей с алкогольной зависимостью.

Экспериментальную группу составили 18 человек, 13 мальчиков и 5 девочек в возрасте от 11 до 13 лет, воспитывающихся в семьях с алкогольной зависимостью, из которых 11 — полных (в 5 семьях алкогольно-зависимыми являются оба родителя; в 4 семьях алкогольно-зависимым является только отец и в 2 семьях алкогольно-зависимой является только мать) и 7 — неполных.

Исследование, проведенное на основе методики Р. Гиршфильда, в адаптации О.П. Макушиной по выявлению уровня межличностной зависимости [5], показало, что по шкале «Эмоциональная опора на других» (ЭО) вы-

сокие показатели у 33% испытуемых, средние показатели у 62% и низкие показатели у 5%.

По шкале «Неуверенность в себе» (Н) высокие показатели у 50% испытуемых, средние показатели также у 50%, низкие показатели отсутствуют.

По шкале «Стремление к автономии» (А) высокие показатели у 33%, средние показатели у 62%, и низкие показатели у 5% испытуемых. По шкале «Зависимость» (З) высокие показатели у 44%, средние показатели у 39%, и низкие показатели у 17% испытуемых.



Рис. 1. Результаты исследования на основе теста «Межличностная зависимость»

Результаты, полученные в ходе проведения методики личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева) [4] показали, что низкие показатели по фактору оценки (о) наблюдаются у 67%. Это свидетельствует о критическом отношении человека к самому себе, его неудовлетворенности собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, о недостаточном уровне принятия самого себя. Средние показатели по фактору (о) выявлены у 28% испытуемых. Высокие показатели по фактору (о) — у 5%. Это означает, что испытуемый принимает себя как личность, склонен осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворен собой.

Низкие показатели по фактору силы (с) наблюдаются у 61%. Что свидетельствует о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. Средние показатели по фактору (с) отмечаются у 39% испытуемых.

Низкие показатели по фактору активности (а) зафиксированы у 83% испытуемых. Что указывает на интровертированность, определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции. Средние показатели по фактору (а) — у 17% испытуемых.

Как видно из результатов исследования, преобладает количество низких показателей по всем факторам, что пагубно сказывается на личностных особенностях испытуемых.



Рис. 2. Результаты исследования на основе методики личностного дифференциала

Результаты, полученные в ходе проведения теста «Подорожки о родителях» [3], показали, что по отношению к матери, по шкале позитивный интерес (ПИ) низкие показатели наблюдаются у 89% испытуемых. По шкале директивности (Д) низкие показатели — у 61%, средние показатели —

у 17% и высокие показатели — у 11% испытуемых. По шкале враждебности (В) высокие показатели — у 56%, средние показатели — у 22%, низкие показатели у — 11% испытуемых. По шкале автономности (А) низкие показатели — у 33%, средние показатели — у 28% и высокие показатели также

у 28% испытуемых. По шкале непоследовательности (Н) низкие показатели — у 17%, средние показатели — у 39% и высокие показатели — у 17% испытуемых.

Из полученных результатов видно, что подростки воспринимают мать как человека, диктующего определенные

правила, проявляющего агрессию, эмоциональную холодность, об этом свидетельствуют шкалы враждебности и директивности. Позитивный интерес сведен к минимуму, что свидетельствует о недоверии и отсутствии близкого контакта с матерью.



Рис. 3. Результаты исследования на основе теста «Подростки о родителях» (по отношению к матери)

По отношению к отцу, по шкале позитивный интерес (ПИ) низкие показатели наблюдаются у 72%, от общего числа опрошенных. По шкале директивности (Д) низкие показатели — у 33%, средние показатели — у 28% и высокие показатели — у 11% испытуемых. По шкале враждебности (В) высокие показатели — у 67%, средние показатели — у 5% испытуемых, низкие показатели отсутствуют. По шкале автономности (А) низкие показатели — у 11%, средние показатели — у 44% и высокие

показатели — у 17% испытуемых. По шкале непоследовательности (Н) низкие показатели отсутствуют, средние показатели — у 17% и высокие показатели — у 56%.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в отношении с отцом дети ощущают власть и проявление авторитетности, однако общая картина взаимоотношений не сводится к послушанию, а напротив, ребенок недоверчив, противоречив. Позитивный интерес также сведён к минимуму.



Рис. 4. Результаты исследования на основе теста «Подростки о родителях» (по отношению к отцу)

Также нами была составлена анкета, состоящая из 13 вопросов, направленная на выявление предрасположенности подростков к возникновению созависимости.

Результаты, полученные в ходе проведения анкетирования, показали, что 61% недовольны своими взаимоотношениями с родителями. Все испытуемые отметили, что видели, как их родители употребляют алкоголь. 50% от-

ветили, что родители часто употребляют спиртные напитки. 39% указали, что родители предлагали им попробовать алкоголь. 50% испытывают эмоциональный дискомфорт при виде употребления спиртных напитков, членами своей семьи. 17% употребляли алкоголь в кругу семьи. 78% употребляли алкоголь в кругу друзей. 27% ответили, что редко употребляют алкоголь, 50% — не упо-

требляют алкоголь и 23% затруднились с ответом. 50% считают, что при употреблении спиртного становится весело, у 28% самочувствие ухудшается, у 17%, ощущается усталость, 5% затруднились с ответом. 78% указали, что после употребления алкоголя в их семье происходят конфликты. 39% ответили, что родители сообщали им о вреде спиртных напитков. 61% ощущают недостаток внимания со стороны родителей вследствие употребления ими спиртных напитков.

Таким образом, можно утверждать возможность возникновения созависимости подростков, воспитывающихся в семьях с алкогольной зависимостью, что проявляется в неуверенности в себе, чувством беспомощности, тревогой по поводу возможного отвержения и одиночества, в иска-

женном восприятии действительности и взаимоотношениях с близкими. У детей, посредством воспитания в семьях с алкогольной зависимостью формируются специфические личностно-психологические особенности, такие как низкая самооценка, неадаптивное поведение, чувство дискомфорта, повышенная тревожность, невротические и эмоциональные нарушения. Происходит рост семейных конфликтов, негативных эмоций и разрушение семейных традиций.

Для преодоления созависимости возможно применение программ, включающих в себя: решение вопросов зависимости и созависимости, индивидуальную и групповую психотерапию, семейную психотерапию, а также посещение групп самопомощи и чтение литературы по соответствующей проблеме.

Литература:

1. Змановская, Е. В. Девиантология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: «Академия», 2004. — 288 с.
2. Москаленко, В. Д. Созависимость при алкоголизме и наркомании. — М.: «Анахарсис», 2002. — 112 с. ISBN 5-901352-12-2
3. Розов, Е. И. Настольная книга практического психолога. — М.: «Владос», 2001. — Кн. 2. — 144 с.
4. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. Издательство Института Психотерапии, 2002. — 156 с.
5. <http://psycabi.net/testy/570-test-na-mezhlichnostnyu-zavisimost-lyubovnyu-ot-partnera-v-detsko-roditelskikh-otnosheniyakh-metodika-r-girshfilda-adaptatsiya-o-p-makushinoj>

Особенности организации познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью на занятиях по социально-бытовой ориентировке

Забирова Галина Александровна, социальный педагог

Центр социальной реабилитации детей инвалидов и детей с ограничениями жизнедеятельности «Солнышко» (г. Москва)

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, социально-бытовая реабилитация.

Проблемы восстановления потенциальных возможностей детей-инвалидов, приспособления их к жизни имеют огромную социальную значимость. Семья, являясь частью общества, не готова к тому, чтобы воспитать полноценную личность и адаптировать ребёнка к реально-жизненным условиям. При рождении ребёнка с особенностями психофизического развития семья либо распадается, либо усиленно опекает ребёнка, не давая ему развиваться. Таким образом, очевидно, что в силу особенностей детей — инвалидов, их нужд и потребностей, им необходима профессиональная помощь специалистов в Реабилитационном центре. Эта помощь должна носить не только медицинский характер, она должна быть комплексной, затрагивать все стороны жизни такого ребёнка.

Рассмотрением социально-бытового воспитания в связи с культурным развитием и эмоционально-смыс-

ловым контекстом обучения занимались: Л. С. Выготский, 1984; А. В. Запорожец, 1986; В. В. Зеньковский, 1995.

Из опыта накопленного в отечественной педагогике, коррекционная работа по социальному ориентированию понимается как расширение социального опыта и приближение ребенка с проблемами в развитии к нормальным формам поведения (Л. С. Выготский, 1926). Путь к самостоятельности лежит в русле взаимодействия ребенка и близкого взрослого и проходит через совместно-разделенное действие в процессе обучения социально-бытовым навыкам, в естественной каждодневной жизни (И. А. Соколянский, 1962; А. И. Мещеряков, 1974).

ФЗ № 442 от 28 декабря 2013 года, вступивший в силу с 1 января 2015 года регламентирует получателям социальных услуг — социально — бытовые услуги, направленные на поддержание жизнедеятельности получателей социальных услуг в быту.

В ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995г) в качестве цели государственной политики в отношении инвалидов впервые определено не помощь инвалидам, а обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и др. свобод, предусмотренных Конституцией РФ, а так же в соответствии общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами Р. Ф.

Специалисты Центра «Солнышко» ставят перед собой задачу оказать своевременную помощь детям с различными нарушениями в развитии: патология центральной нервной и периферической нервной системы, задержка психического развития и нарушения психоэмоциональной сферы, тяжёлые соматические заболевания, нарушения речи.

Дети с множественными нарушениями психофизического развития наделены особыми способностями, имеют свой собственный темп и ритм развития, а также большое количество ограничений. Многие из них затрудняются свободно передвигаться, самостоятельно удовлетворять личные потребности, приобретать опыт деятельности, подражать социальному поведению, инициировать и поддерживать социальное взаимодействие.

Социальная адаптация представляет собой механизм социализации, позволяющий детям с интеллектуальной недостаточностью принимать активное участие в посильном труде в общественной жизни, приобщаться к социальной и культурной жизни в обществе.

Задачей социального педагога состоит в выявлении альтернативных путей развития деятельности детей-инвалидов.

Формирование социально-бытовой компетентности осуществляется в ходе занятий по социально-бытовой ориентировке, в процессе которых дети получают знания о разнообразных сферах жизни и деятельности человека, приобретают практические умения, позволяющие им успешно адаптироваться в быту и социальной среде.

Содержание занятий по социально-бытовому ориентированию включает в себя следующие темы: «Личная гигиена», «Питание», «Семья», «Одежда и обувь», «Жилище», «Транспорт», «Торговля», «Средства связи», «Медицинская помощь», «Культура поведения» и др.

Особое внимание уделяется привитию установки на неукоснительное следование нравственным нормам, уважение к личности. Для формирования знаний, умений и навыков в рамках социально-бытовой реабилитации применяются различные методические приёмы: объяснение, показ, сюжетно-ролевые игры, экскурсии и т.д.

Критериями наблюдения за развитием навыков социально-бытового ориентирования являются следующие установки:

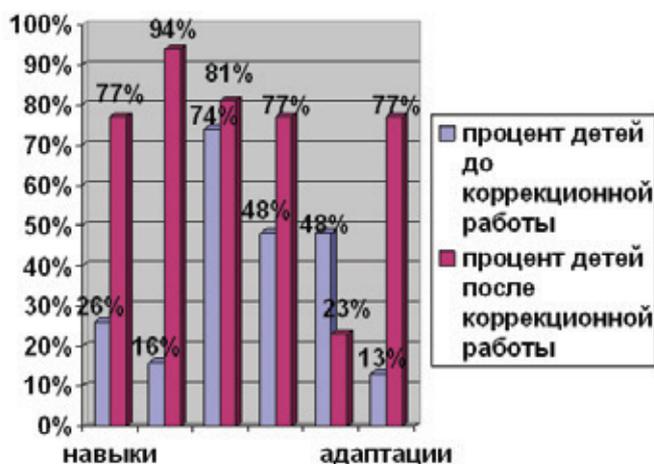
- знание и определение частей тела человека,
- знание своего адреса и членов семьи,
- знание частей помещения,
- знание условий своего быта и умение в них ориентироваться, ориентация на улице,
- знание элементов и особенностей флоры и фауны — ориентация во времени (дни недели — времена года — часы),
- усвоение социальных норм и правил поведения и пр.

Программа по социально-бытовой ориентировке составляется специалистами Центра на основе примерной программы («Типовые образовательные программы» под редакцией В.В. Воронковой), Девяткова Т.А. «Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида. — М. Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005., (Практический материал к урокам социально-бытовой ориентировки С.А. Львовой.)

Исходя из опыта работы в Центре «Солнышко» за 2014 год накопился практический материал, который позволил создать адаптированную программу для работы с детьми-инвалидами со следующими диагнозами: ЗПРР (задержка психоречевого развития различной этиологии), ДЦП. Дети-инвалиды с такими диагнозами требуют особого подхода в формировании и развитии навыков по социально-бытовой ориентировке. К концу 2014 года наблюдалась положительная динамика по развитию и формированию навыков по социально-бытовой ориентировке, которая показана в этой диаграмме:

Динамика результатов эффективности коррекционной работы по социально-бытовой ориентировке за 2014 год:

Дети от 7–11 лет в количестве 31 человек с диагнозами ЗПРР, ДЦП.



- знание и определение частей тела человека,
- знание своего адреса и членов семьи,
- знание частей помещения,
- знание условий своего быта и умение в них ориентироваться, ориентация на улице,
- знание элементов и особенностей флоры и фауны — ориентация во времени (дни недели — времена года — часы),

- усвоение социальных норм и правил поведения и пр.
- В 2015 году мы планируем усовершенствовать программу по социально-бытовой ориентировке включив в занятия элементы трудотерапии, окружающего мира, изобразительной деятельности, что позволит более эффективно и плодотворно реализовать поставленные задачи комплексной реабилитации, позволяющие успешно адаптироваться в быту и социальной среде особенным детям.

Литература:

1. Федеральный Закон № 442-ФЗ от 28 декабря 2013 г. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации.
2. Социально-бытовая ориентировка дошкольников с нарушением зрения (перспективное планирование и конспекты специальных коррекционных занятий) Под ред. Е. Н. Подколзиной. — М.: Город детства, 2007. — 256с.
3. Методические рекомендации по внедрению в работу отделений социальной реабилитации инвалидов территориальных центров социального обслуживания системы социальной защиты населения города Москвы организационно-функциональной модели комплексной реабилитации инвалидов и членов их семей / под. Ред. Михайловой О. В. — М.: ООО «ИПП «КУНА», 2014—104 с.: илл.

К вопросу аутентичности в обучении иностранным языкам

Захарченко Екатерина Анатольевна, студент;
Тумакова Наталия Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: аутентичность, иностранный язык, образовательный процесс, коммуникативная ситуация, учебная цель.

В связи с развитием политических, социальных, образовательных и экономических связей у человека появляется все больше возможностей для коммуникации на иностранном языке, для выезда за пределы Российской Федерации с целью установления деловых отношений или же проведения отпуска в каком-либо иностранном государстве.

Находясь за границей, вернее возвращаясь после бизнес-поездки, туристического путешествия или после обучения на зарубежных курсах, мы стараемся привезти оттуда то, что будет долгое время напоминать нам о времени, проведенном в другой стране. Это может быть какой-нибудь сувенир, одежда или обувь, печатное издание или аудио-визуальный материал на языке того государства, которое нам посчастливилось посетить. И всё, что мы привезли «оттуда», с гордостью называется нами «настоящим», «оригинальным».

В образовательном процессе в последнее время все больше внимания уделяется вопросу оригинальности или аутентичности. В переводе с английского языка «аутентичный» означает «подлинный». Аутентичным считается такой текст, который не был первоначально предназначен для образовательных целей. Термин «аутентичность», тем не менее, относится не только к текстам, но и к другим сторонам учебного процесса.

Существует множество подходов к описанию всех аспектов аутентичности.

С точки зрения Х. Уидоуссона аутентичность рассматривается более как характеристика учебного процесса, а не как свойство, которым наделено речевое произведение. Кроме того, автором разграничены такие понятия, как «подлинность» и «аутентичность». Подлинным Х. Уидоуссон считает те случаи использования языка, когда он употребляется во внеучебных целях. Что касается аутентичности, то оно характеризуется автором как свойство учебного взаимодействия. В случае, когда процесс работы над текстом воспринимается обучающимися как аутентичная коммуникативная деятельность, а не как разновидность упражнения, на занятии активизируется естественное взаимодействие. Аутентичность в таком случае представляет собой то, что совместно кропотливо создается во время работы обучающихся с текстом, с преподавателем, с друг другом, а не привносится в образовательный процесс в виде отдельного взятого текста [6].

Л. Лиер разработана система условий, необходимая для аутентичного образовательного процесса и выделены 3 типа аутентичности:

- Аутентичность материалов;
- Прагматическая аутентичность;

– Личностная аутентичность

С точки зрения автора, аутентичность материалов вовсе не исключает использование текстов, созданных специалистами в области методики, и ориентированных на изучающих иностранный язык; она (аутентичность) учитывает сохранение материалами свойств аутентичного текста.

К свойствам аутентичного текста можно отнести:

- связность;
- информативную наполненность;
- эмоциональную насыщенность;
- учет интересов и потребностей отдельно взятого читателя;
- использование естественного языка;
- аутентичность использования материалов на занятии

Что касается прагматической аутентичности, то среди аспектов данного типа аутентичности можно обозначить следующие:

- аутентичность контекста, в котором язык применяется: здесь важно отметить адекватность тех или иных языковых средств для каждой конкретной коммуникативной ситуации;
- аутентичность ожидаемого результата (цели) речевого взаимодействия;
- аутентичность самого взаимодействия (интерактивная аутентичность) [5].

По мнению Л. Лиер, интерактивная аутентичность может быть не совместима с аутентичностью ожидаемого результата, если подразумеваются педагогические цели.

В процессе коммуникативного взаимодействия преподаватель, как правило, принимает во внимание не то, про что говорит обучаемый (содержание), а обращает пристальное внимание на допущенные обучающимся ошибки, уделяя практически все свое внимание на исправление допущенных учеником неточностей, представлению, а затем и повторению обучающимся правильного варианта. При таком взаимодействии нарушается аутентичность самого коммуникативного процесса. Вместе с тем стоит отметить и определенного рода условность учебного взаимодействия, поскольку в образовательном процессе все силы педагога направлены на достижение поставленных целей, а не на сам коммуникативный процесс, естественность (аутентичность) которого может быть нарушена по причинам, обозначенным ранее.

Однако, как отмечает автор, процесс корректировки речевых ошибок может осуществляться в форме непринужденного общения. Это может быть форма переспроса или же поддержки с переформулированием мысли обучаемого в правильной форме. С целью дальнейшей коррекции, фиксирование допущенных обучающимся ошибок может быть также продуктивно [5].

Личностная аутентичность выступает в тесной связи с индивидуальными особенностями обучаемых: если человек наделен такой характеристикой, как личностная аутентичность, то он должен четко понимать, зачем и по-

чему он выполняет то или иное действие, какая цель преследуется им в процессе выполнения этого действия, какие результаты и какая ответственность за реализацию этих действий его ждет. В случае необходимости, человек, характеризующийся личностной аутентичностью, сможет (в случае, если это будет необходимо), скорректировать собственное поведение в зависимости от конкретной ситуации. В этом смысле речевое поведение не является исключением.

В своих исследованиях М. Брин обозначает 4 типа аутентичности:

- 1) Аутентичность текстов, используемых в образовательном процессе
- 2) Аутентичность восприятия этих текстов обучаемыми;
- 3) Аутентичность учебных заданий;
- 4) Аутентичность социальной ситуации на занятии.

Особая значимость здесь отводится аутентичности текста [4].

Стоит отметить, что не существует единого определения для такого понятия, как аутентичность, поскольку она включает в себя не только определенные условия, но и разные виды аутентичности. В каждой конкретной коммуникативной ситуации наличие того или иного вида аутентичности может варьироваться [2, с.800].

Поэтому зачастую бывает довольно-таки сложно определить, какой текст можно считать аутентичным. Именно поэтому данный вопрос является весьма противоречивым.

С одной стороны, педагогический процесс можно реализовывать на аутентичном материале, то есть учить иностранному языку на основе текстовых материалов, заимствованных из оригинальных источников и совсем не предназначенных для учебных целей.

С другой же стороны, тексты такого плана достаточно сложны и не всегда соответствуют поставленным задачам и условиям обучения.

В связи с этим, с точки зрения Е.В. Носович и Р.П. Мильруд, компромиссным решением будет составлением текстов авторами учебных изданий с принятием во внимание всех аспектов аутентичного речевого произведения и, вместе с тем, методических требований к нему. Именно такие тексты, призванные реализовать заявленные учебные цели и максимально приближенные к естественным образцам, можно считать аутентичными [1]. Такие тексты появляются в среде иноязычного учебного взаимодействия и соответствуют

- нормам и задачам естественного коммуникативного процесса;
- методическим требованиям;
- интеллектуальному уровню;
- языковому уровню обучающихся [1].

Аутентичным считается текст, обладающий определенными структурными признаками, прежде всего, представлять собой аутентичный дискурс. Дискурсивно аутентичный текст имеет естественное лексическое наполнение и грамматические формы, характеризуется ситуативной

адекватностью языковых средств, обладает логической целостностью и тематическим единством.

В качестве характеристик дискурсивно аутентичного текста можно обозначить следующие:

- Структурная аутентичность
- Лексико-фразеологическая аутентичность
- Грамматическая аутентичность
- Функциональная аутентичность
- Культурологическая аутентичность
- Информативная аутентичность
- Ситуативная аутентичность
- Аутентичность национальной ментальности
- Реактивная аутентичность

Литература:

1. Носонович, Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранный язык в школе. 1999. № 1. С. 11–18.
2. Сенцов, А. Э., Муратова Е. Н., Онищенко А. К. Особенности исследования политического дискурса через анализ концептов // Молодой ученый. — 2015. — № 4. — с. 799–802.
3. Тумакова, Н. А. Активизация иноязычной коммуникативной деятельности студентов посредством видеоматериала // Молодой ученый. — 2015. — № 4. — с. 633–635.
4. Breen, M. P. Authenticity in the Classroom // Applied Linguistics. 1985. № 6/1. P. 60–70.
5. Lier, L. V. The Classroom and the Language Learner. N.Y: Longman, 1988
6. Widdowson, H. G. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999

– Аутентичность оформления

– Аутентичность учебных заданий к тексту

Таким образом, аутентичность учебного текста можно охарактеризовать как относительное свойство, зависящее от множества факторов, а именно от

- условий, в которых этот текст используется;
- индивидуальных особенностей обучающихся;
- целей, которые ставит перед собой преподаватель;
- задач, которые должны быть реализованы в образовательном процессе [1].

и ряда других факторов, учитывающих не только те аспектные характеристики аутентичности текста, но и психовозрастные особенности обучающихся.

Комплексное интегративное занятие для средней группы «Я помню, я горжусь!»

Зиновьева Наталья Владимировна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 1 (г. Апатиты)

Комплексное интегративное занятие «Я помню, я горжусь!» направлено на формирование общих знаний детей средней группы о Великой Отечественной войне, подвиге наших солдат. Уточняются представления о военной технике, военных специальностях. Занятие призвано вызвать у детей эмоциональный отклик, наполнить представления о войне эмоционально-личностным содержанием.

Цель: формирование знаний детей о Великой Отечественной войне.

Задачи:

1. Воспитание патриотизма, уважения к защитникам Родины, гордости за свой народ, любви к Родине.
2. Формирование представления о военной технике, знакомство с военной машиной «Катюшей»,
3. Развитие речи, мышления, инициативы.
4. Развитие творческих способностей детей.

Предварительная работа: беседа о защитниках отечества, военной технике, заучивание стихов, рассматривание альбомов, книг, иллюстраций.

Оборудование: презентация «Я помню, я горжусь!». Аудиозаписи: «звуки города», «звуки бомбежки», «Священная война», «День Победы». Большой ватман с изображением вечернего города, воздушные фломастеры по количеству детей.

Ход занятия:

Воспитатель: ребята, в нашей речи множество слов. Среди них есть слова радостные и грустные, горькие и сладкие. Назовите, пожалуйста, какие вы знаете сладкие слова?

Дети: торт, шоколад, сахар, фрукты...

Воспитатель: а сейчас вспомним слова «веселые».

Дети: смех, улыбка, радость, праздник...

Воспитатель: есть еще в нашем языке слова «горькие». Какие?

Дети: перец, лимон, лекарство...

Воспитатель: а есть, ребята, страшное слово — это слово «война». А почему оно страшное? Если мы приоткроем окно, то услышим звуки улицы. Послушайте! (Прслушивание аудиозаписи — звуки города)

Дети: мы слышим шум машин, голоса птиц, шелест деревьев, голоса детей.

Воспитатель: все правильно — и это хорошие, привычные нам звуки, которые мы слышим каждый день. И больше 70-ти лет назад также, как сейчас, на улицах пели птицы, люди собирались на работу, дети в детский сад. И вдруг люди узнали, что на нашу землю пришли враги, и началась война. Послушайте звуки, которые стали раздаваться с улицы. (Аудиозапись бомбежки). Хорошие это звуки?

Дети: нет.

Воспитатель: А почему они вам не нравятся?

Ответы детей.

Воспитатель: Когда-то, давным-давно, больше 70 лет назад на нашу страну напали враги, их называли фашистами. Они завоевали много стран и хотели захватить нашу Родину. Наша страна — очень большая и богатая. У нас много рек, много лесов. Есть большие поля, на которых растут пшеница, рожь, картофель, разные овощи. В наших лесах живут разные птицы, звери, в реках и озерах — рыбы. В России много красивых, больших городов, богатых деревень.

И все это хотел захватить враг. На нашу землю пришли вражеские солдаты, приехали танки, самолеты бомбили города и села. Посмотрите на эти фотографии. Что вы видите на них? (фотографии городов во время войны)

Дети: разрушенные дома, черные стены, на улицах нет людей, детей...

Воспитатель: правильно, ребята. Здесь мы увидели города после бомбежки. Нет ни одного целого здания, всё чёрное. Как вы думаете, можно ли жить в таких домах?

Ответы детей.

Воспитатель: разрушались дома и целые города, погибали люди. (Аудиозапись — «Священная война»). Мужчины брали оружие и отправлялись на фронт воевать с врагом, защищать нашу Родину. А в селах и городах оставались женщины и дети, которым было необходимо много работать, чтобы солдаты могли воевать, чтобы у них были еда, одежда и оружие. Дети работали и на заводах и в полях помогали своим матерям.

Воспитатель: ребята, как вы думаете, зачем нужно защищать Родину?

Ответы детей.

Воспитатель: как называли людей, которые воевали с фашистами?

Дети: солдаты, военные, войны.

Воспитатель: как выглядели солдаты?

Дети: каска, форма, ремень, сапоги, оружие.

Воспитатель: а каким нужно быть солдату, чтобы справиться с врагом?

Дети: смелым, сильным, терпеливым, метким.

Воспитатель: а как стать такими же сильными, как наши солдаты?

Ответы детей.

Воспитатель: а еще обязательно нужно заниматься спортом и делать зарядку!

Физкультминутка.

Как солдаты на параде, мы шагаем ряд за рядом,

Левой-раз, правой-раз, посмотрите все на нас!

Все захлопали в ладошки — дружно, веселей!

Застучали наши ножки — громче и быстрее!

По коленочкам ударим — тише, тише, тише!

Ручки, ручки поднимаем — выше, выше, выше.

Завертелись наши ручки, снова опустились.

Мы на месте покружились и остановились.

Снова выстроились в ряд, снова вышли на парад.

Раз — два, раз — два, заниматься нам пора!

Воспитатель: но одни солдаты не могли бы победить в войне. Им помогала военная техника, военные машины. Посмотрите на эти фотографии и назовите военные машины, какие вы знаете. (фотографии танка, самолета, корабля, подводной лодки)

Воспитатель: кто управляет танком?

Дети: танкист.

Воспитатель: кто летает на самолете?

Дети: летчик.

Воспитатель: кто служит на корабле?

Дети: моряк, матрос.

Воспитатель: а кто управляет кораблем?

Дети: капитан.

Воспитатель: кто служит на подводной лодке?

Дети: подводники.

Воспитатель: а еще я хочу познакомить вас с военной машиной, которую ласково называли «Катюша». Посмотрите. (фотография). Со стороны эта машина напоминает грузовик, но вместо кузова у нее ракетная установка, которая стреляет сразу несколькими зарядами. Такой выстрел называется залп. Управляет «Катюшей» артиллерист. Повторите, пожалуйста.

Дети: артиллерист.

Воспитатель: именно благодаря нашим солдатам, нашей военной технике Родина одолела врага и победила в той страшной войне. (фотографии) Посмотрите, насколько счастливы люди, что закончилась война! Все обнимают друг друга, улыбаются, дарят цветы! И до сих пор, вот уже 70 лет мы празднуем День Победы 9 мая, поздравляем друг друга с окончанием войны, вспоминаем погибших и, конечно, благодарим наших солдат, которые защитили Родину и нас с вами. Сейчас те солдаты уже старички и старушки, но 9 мая они достают и надевают свои награды, полученные за борьбу с фашистами.

В память и благодарность в каждом городе нашей страны есть памятник погибшим в годы войны. У нас этот монумент находится на главной площади. (фотография) Поднимите руки, кто приходил с родителями к нашему памятнику?

Ответы детей.

Воспитатель: вы, наверное, обратили внимание, что около памятника всегда лежат цветы. Таким образом люди выражают свою благодарность воинам, защищавшим нашу Родину.

Воспитатель: а скажите, ребята, хорошо, когда идет война?

Дети: нет.

Воспитатель: конечно, война — это очень страшно. Пусть на земле всегда будет мир, пусть радуются и смеются дети, улыбаются взрослые, а с улицы всегда раздаётся пение птиц и детские голоса. Сейчас Лиза прочитает нам стихотворение о мире.

Ребенок читает стихотворение.

Пусть навек исчезнут войны,
Чтобы дети всей земли
Дома спать могли спокойно,
Танцевать и петь могли,
Чтобы солнце улыбалось,
В окнах светлых отражалось
И сияло над землёй
Людям всем
И нам с тобой!
(М. Пляцковский)

Воспитатель: а еще, ребята, в честь Дня Победы в Москве на Красной площади проходит Парад Победы,

а вечером в темном небе вспыхивает праздничный салют. (фотография)

Сейчас и мы будем рисовать праздничный салют в честь Дня Победы.

Воспитатель: подойдите к большому листу бумаги. На нем изображен вечерний город. Какого цвета небо над городом? Правильно, темное, чтобы салют было лучше видно.

А рисовать мы его будем воздушными фломастерами. Каждый из вас подойдет к листу и украсит небо яркими звездочками.

Рисование. (Аудиозапись — «День Победы»)

Воспитатель: посмотрите, какой яркий, красивый салют у нас получился! Скажите, какому празднику был посвящен наш салют? (Дню Победы) Когда мы празднуем День Победы? (9 мая)

Молодцы! Мне тоже хочется поздравить вас с наступающим праздником и подарить символ этого праздника — георгиевскую ленту.

Свободное время подростков. Участие в кружковой деятельности

Игейсинова Гульбаршын Марксовна, учитель английского языка;
Ерёмина Наталья Анатольевна, учитель начальных классов
МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

Свободное время человека по праву считается богатством. Однако действительным богатством оно становится только тогда, когда деятельность человека в это время способствует развитию личности, раскрытию и совершенствованию ее индивидуальности. Лишь в этом случае общество умножает свой духовный потенциал, получает неповторимую личность, способную внести свой индивидуальный вклад в развитие всей страны. [1, с.4]

Сущностью свободного времени, по мнению большинства его исследователей, является свободная деятельность. Чаще всего свобода проявляется в выборе деятельности или отказе от нее.

Вследствие этого значение свободного времени в формировании личности очень противоречиво: оно может быть пространством для всестороннего развития, совершенствования личности, а может служить и базой для антисоциальных занятий, оказывающих отрицательное воздействие на развитие человека. Эту особенность необходимо учитывать прежде всего в работе с подростками, чей духовный мир еще активно формируется и открыт для различных влияний. [2, с.6]

Свободное время школьников — это часть их внеучебного времени, которая остается после удовлетворения естественных и физиологически необходимых потребностей (сон, прием пищи, уход за собой, затраты времени на дорогу и др.). Оно используется учащимися, как правило, для участия в общественной деятельности, духовного и физического совершенствования (потребление ду-

ховных ценностей), активного отдыха (рекреационные формы). [3, с.17]

Интересы и способности школьников так или иначе проявляются во всей жизнедеятельности группы.

Но, пожалуй, наиболее ярко они выражаются и развиваются в свободное время, главным образом после самоподготовки, когда организуются чтение книг, просмотр телепередач, кинофильмов и обсуждение их, подвижные и спортивные игры, работа в библиотеке; проводятся музыкальные занятия и занятия изобразительным творчеством, хореографией, техническим конструированием; ведется шефская работа с малышами, подготовка и проведение праздников в группе и школе.

Перед педагогами, воспитателями групп продленного дня особенно остро встает такая задача, как формирование у учащихся умений и навыков плодотворно (т.е. так, чтобы удовлетворялись имеющиеся и создавались новые духовные потребности, постоянно шло развитие и совершенствование личности, поддерживался эмоциональный комфорт) организовывать свое свободное время.

Возникает вопрос: должны ли взрослые, педагоги вторгаться в сферу свободного времени учащихся? Педагог, исследователь проблемы свободного времени школьников М.Г. Бушканец отвечает на этот вопрос положительно. Для того чтобы обеспечить развитие духовного мира человека, необходимо научить его использовать свободное время с пользой для себя и для окружающих, сформировать навыки культуры проведения свободного

времени, смоделировать структуру свободного времени для человека в будущем [4, с. 20]. Речь, видимо, здесь должна идти о непосредственном и опосредованном влиянии педагогов, в том числе и воспитателей групп продленного дня, на организацию деятельности школьников в свободное время.

Одна из главных задач воспитателя группы, думается, оберегая сущность свободного времени, стараясь не наполнять его обязательными для школьников занятиями, сохранять свободу выбора видов деятельности, совместно с ребятами планировать, чем им лучше всего заниматься, ориентируясь на желания, интересы, стремления школьников, предоставлять им для выбора несколько видов деятельности, стимулирующей развитие личности учащегося.

В группе продленного дня свободное «Время школьника, как отмечалось выше, складывается из пребывания на воздухе (до и после обеда) и свободного времени, которое чаще всего проводится в помещении (в классе, рекреации, библиотеке, спортивном зале, внешкольном учреждении), иногда до, а чаще всего после подготовки домашних заданий. Безусловно, перед воспитателями групп продленного дня стоит сложная задача — организовать в это время деятельность так, чтобы максимально обеспечить разностороннее развитие личности каждого подростка. [5, с.25]

Почти в любой деятельности проявляют себя дети, испытывающие к ней особенный интерес, зачастую обладающие соответствующими знаниями, владеющие некоторыми умениями и навыками. Проявленные подростками склонности — вот первые ориентиры, сигналы педагогам для организации объединений по интересам непосредственно в группе или включения школьников в кружки, работающие в школе, во внешкольном культурно-просветительном учреждении, спортивном комплексе.

Занятия в кружках, как известно, наиболее плодотворны для раскрытия, формирования и развития индивидуальных способностей человека. В процессе таких занятий школьники получают удовлетворение своих духовных потребностей. В то же время кружки — одна из педагогически целесообразных форм организации свободного времени учащихся.

Кружковая деятельность рассматривается как преимущественный вид занятий в свободное время в группах продленного дня.

К кружковой деятельности относятся занятия подростков в кружках, клубах, спортивных секциях и других объединениях по интересам. Кроме того, кружковой работой, думается, можно считать углубленное изучение и приобщение подростков к какому-либо определенному виду деятельности: краеведению, филателии, декоративно-прикладному искусству, шахматной игре, художественной гимнастике и т.п., когда учащиеся в составе всей группы продленного дня начинают заниматься одним видом деятельности [2, с.10].

Задача кружков — углублять и расширять кругозор учащихся, удовлетворять их интересы и запросы, разви-

вать творческие способности, прививать практические умения и навыки и приобщать к общественно полезному, производительному труду. Педагогическая эффективность их работы зависит от того, насколько разнообразие профилей кружков удовлетворяет потребности детей в приобщении их к науке, политике, искусству, физической культуре.

По разным поводам приходят подростки в тот или иной кружок. На вопрос, почему они выбрали кружок определенного профиля, следуют далеко не одинаковые ответы. Одни пришли сюда из-за друга, другие — из-за руководителя, третьи — потому что почувствовали интерес к профилю кружка. Мотивы, приведшие учащихся в кружок, пока еще временные, неустойчивые. Для того чтобы судить о соответствии интересов способностям учащихся, нужно время для осознания, удовлетворяются ли духовные потребности в выбранном виде деятельности, нужен опыт конкретной деятельности.

Прошел проверку временем опыт выявления интересов детей в колонии имени Горького, в коммуне имени Дзержинского, где ребята, сообразуясь со своими желаниями, выбирали кружок, который в действительности соответствовал их вкусам, способностям и другим личным данным.

В современных условиях групп продленного дня основанную помощь в выборе объединения по интересам может оказать подросткам воспитатель группы. Прежде всего за необходимыми советами педагог обращается к родственникам учащихся и учителям. В личных беседах выясняется, чем любят заниматься школьники дома, какому виду деятельности отдают предпочтение вне учебы. На основе ответов выявляются духовные потребности школьников. Изучение школьной документации, которая показывает успешность или неуспешность в овладении учебными предметами, отчасти дает информацию о некоторых врожденных способностях. Успехи в соревнованиях, смотрах, конференциях подтверждают ее или вызывают сомнения. Сопоставление полученных сведений, проведение специального анкетирования позволяют воспитателю аргументированно говорить с подростком и его родителями о его способностях, о возможном направлении выбора жизненного пути.

И педагогам, и самим школьникам в определении интересов и способностей, в выборе занятий по интересам может помочь методика «двойного отбора», вопросы к составлению плана работы группы, сочинения «Кем бы ты хотел стать», введение «Творческой книжки школьника». [3, с.15]

Для проведения методики «двойного отбора» для каждого воспитанника группы подготавливается конверт (на нем указана фамилия) с вложенным листком бумаги. На листке — перечень названий возможных занятий в группе, в школе, во внешкольных учреждениях, учебных предметов. Подростки выписывают (подчеркивают на листке) те из них, которые привлекают их больше других. Листки вкладываются обратно в конверты. Через

некоторое время (месяц, четверть, важно только, чтобы школьник занимался выбранным делом) повторно на этих же листках подчеркиваются любимые занятия или вписываются новые. В результате происходит более четкое осознание и определение самими школьниками их интересов.

Полученная информация соотносится с ответами родителей, учителей в беседах с ними об увлечениях воспитанников группы. Сопоставление полученных данных корректирует мнение об интересах и способностях учащихся.

Педагогическому коллективу школ с продленным днем, кружководов внешкольных учреждений в изучении интересов и способностей школьников и развитии их существенную помощь оказывает журнал воспитательной работы в группе, на последней странице которого фиксируются сведения о том, какое объединение по интересам, где и когда посещает воспитанник. Чаще всего эта запись делается в сентябре — октябре. Если через некоторое время внести уточняющие сведения о перемене кружка, секции или, наоборот, о продолжении занятий в них, то это даст материал для раздумий и педагогам, и самим подросткам о правильности выбора профиля кружка. Посещение занятий в кружке воспитателем группы, знакомство с работой школьников, их отношением к занятиям, беседа с руководителем кружка, анализ причин ухода или пропуска занятий позволяют аргументировать совет воспитаннику о выборе

объединения по интересам. Записи в журнале представляют динамику развития интересов и делают более обоснованным суждение о способностях школьника. [4, с.17]

В целом такого рода систематическая работа довольно успешно помогает практически реализовать требования школьной реформы о необходимости «улучшить психолого-педагогическое изучение школьников... выявление их интересов и склонностей...» [1, с.10], наполнить содержание работы школ и групп продленного дня занятиями по интересам [2, с.25].

Успехи в развитии интересов и способностей во многом зависят от подхода к организации работы кружка. Цель может быть отдаленная: для одних — это подготовка к будущей профессии, для других — приобретение знаний, умений в данной области, приобщение к культуре. Такая цель постоянно присутствует в сознании кружковцев, но руководят ими в действительности другие целевые установки. Как правило, это стремление к ближней, конкретной цели деятельности: подготовить подарки своим подшефным, шефам, родителям, учителям, приготовиться к соревнованиям, чтобы добиться победы, отрепетировать номера для концерта и т.п. Ближняя цель работы кружка тесно связана с перспективой творческого отчета, возможностью самовыражения, ожидание оценки результатов творческой работы.

Литература:

1. Абакумова, Л. Н. Организация свободного времени детей и подростков в семье. В сб.: Воспитание и развитие школьников в процессе обучения и внеклассной работы. М., 1971
2. Абакумова, Л. Н. Педагогическое руководство свободным временем школьников-подростков. В сб.: Педагогический ВУЗ и школа. М., 1973
3. Байкова, В. Г., Дучал А. С., Земцов. А. А. Свободное время и всестороннее развитие личности. М.: Мысль, 1965.
4. Буюева, Л. П. Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978
5. Вопросы психологии развития личности подростка и юноши: Сб. статей (Ученые записки/Тюмен. гос. пед. ин-т: Сб. 43. Вып. 10). 1. Тюмень, 1969
6. Сариненко, В. К. Познавательная активность как единство репродуктивной и творческой деятельности учащихся. Рад. школа, 1980
7. Семакин, Н. К. Работа с астрономическим кружком. М.: Учпедгиз, 1953.
8. Терский, В. Н. Клубные занятия и игры в практике А. С. Макаренко. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959
9. Терский, В. Н., Кель О. С. Игра. Творчество. Жизнь. М.: Просвещение, 1966.

Здоровьесберегающие технологии в работе воспитателя с детьми коррекционно-развивающего центра (из опыта работы)

Истратова Елена Александровна, воспитатель
ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» (г. Москва)

По данным Министерства образования Российской Федерации в настоящее время 2 млн. детей, проживающих в нашей стране, т.е. 4,5% всей детской по-

пуляции, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании.

В ГБУ «КРОЦ», в котором я работаю третий год, об-учаются дети с особыми образовательными потребно-стями. Его посещают дети с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата в сочетании с различ-ными нарушениями психической деятельности. У всех установлена инвалидность.

Хочу предложить вашему вниманию здоровьесберега-ющие технологии, которые я использую в работе с детьми с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата.

I. Воспитательно-образовательные занятия пропа-гандирующие здоровый образ жизни. Проводятся такие занятия — 1 раз в неделю. Одно из таких занятий я пред-лагаю вашему вниманию. **Беседа-диалог «Чистота — залог здоровья»**

Цель: расширить и конкретизировать представления о предметах личной гигиены.

Задачи: закреплять названия предметов личной ги-гиены, их назначение; формировать привычку ежедневно чистить зубы; учить бережному отношению к своему здо-ровью.

Ход беседы. I. Организационный момент.

Громко прозвенел звонок, начинается урок.

Наши ушки на макушке, глазки широко открыты,

Слушаем, запоминаем, ни минуты не теряем.

II. Вводная часть. Представьте себе людей, которые перестали заботиться о чистоте и порядке. Они перестали умываться, чистить зубы, следить за чистотой в своих квартирах. Эти люди перестали бы чистить обувь, следить за одеждой, разучились пользоваться чистым носовым платком. Можно ли назвать таких людей красивыми? Здоровыми? Люди, которые всегда следят за своей чи-стотой, имеют опрятный вид и никогда не болеют, а если болеют, то очень редко.

III. Основная часть. Сегодня на нашем занятии мы будем говорить о том, как сохранить свое здоровье, со-блюдая чистоту своего тела, чистоту в квартире, чистоту на улице, в природе. Отгадайте загадку: Полон хлебец белых овец. (Зубы)

Что помогает нам переваривать пищу? Чтобы пища лучше переваривалась в желудке и кишечнике, она сма-чивается во рту слюной и измельчается зубами. Первые зубы, молочные, появляются у человека на первом году жизни. К 6—7 годам их становится 20. Некоторые из них уже выпали, на их месте прорезались новые, постоянные. К 10—11 годам обычно выпадают все молочные зубы, за-меняясь постоянным. Если человек потеряет постоянный зуб — новый на его месте уже не вырастет.

Стихотворение С. Михалкова «Как у нашей Любы»...

Как у нашей Любы разболелись зубы... Слабые, не-прочные, детские, молочные...

Целый день бедняжка стонет, прочь своих подружек гонит:

Мне сегодня не до вас! Мама девочку жалеет, Поло-сканье в чашке греет,

Не спускает с дочки глаз. Папа Любочку жалеет, из бумага куклу клеит,

Чем бы доченьку занять, чтобы боль зубную снять?

Как вы думаете, почему болели зубы у Любы? (Зуб был поврежден, в нем дырка) Почему появилось повреждение? (Зубы покрыты эмалью. Она твердая, защищает зубы от повреждения. Но если за зубами неправильно ухаживать или неправильно питаться, появляются дырочки (кариес). Зуб — это живой орган. Дырка в зубе — всегда больно. А еще больные зубы вредят другим органам — сердцу, почкам. Что нужно делать, если возникла боль? (Идти к врачу) Что нужно делать, чтобы зубы были здоровыми? Что вредно для зубов? Вредно: грызть орехи; есть очень холодную и очень горячую пищу; есть вредную для зубов пищу (особенно много сладкого).

IV. Физминутка: Я хочу вам дать совет, вам решать, где да, где нет. Если мой совет хороший, вы похлопайте в ладоши. На неправильный совет говорите дружно: нет.

Постоянно нужно есть для зубов для ваших фрукты, овощи, омлет, творог, простоквашу... Если мой совет хо-роший, вы похлопайте в ладоши. Не грызите лист ка-пустный, он совсем, совсем не вкусный, лучше ешьте шо-колад, вафли, сахар, мармелад... Это правильный совет? Нет!

Практикум «Чистка зубов» Как надо ухаживать за зу-бами? После каждой еды полоскать рот, утром и вечером чистить зубы. Что необходимо иметь каждому человеку для ухода за зубами? (зубная щётка, паста) Как пра-вильно чистить зубы? Вы позавтракали вкусно? Зубы вам почистить нужно. В руку щёточку возьмем, зубной пасты нанесем. И за дело взялись смело, зубы чистим мы умело: сверху вниз и справа влево. Снизу — вверх и снова влево. Их снаружи, изнутри ты старательно потри. Чтоб не му-читься с зубами, щётку водим мы кругами. Зубы чистим осторожно, ведь поранить десны можно... А потом что? А потом зубы мы ополоснем. Нам понадобится кружка... Улыбнемся-ка друг дружке, поработаем умело, чтобы зубки стали белы!

V. Итог. Заканчивая разговор о зубах, хочется дать очень хороший совет: как поел, почисти зубки. Делай так два раза в сутки. Предпочти конфетам фрукты — очень важные продукты. Чтобы зуб не беспокоил, помни пра-вило такое: К стоматологу идем в год два раза на прием. И тогда улыбки свет сохранить на много лет.

II. Еще одно направление это двигательно-речевые физминутки-разминки.

Дети с ОВЗ быстро утомляются, в связи с этим сни-жается и без того неустойчивое внимание. Одним из самых эффективных способов, улучшения общего состо-яния детей, смены деятельности, считаются кратковре-менные физические упражнения, так называемые физ-минутки. Они снимают напряжение мышц, вызванное неподвижным состоянием, переключают внимание с од-ного вида деятельности на другую, успокаивают нервную систему и восстанавливают работоспособность. Всем нравятся несложные упражнения, сопровождающиеся стихами и, по возможности, связанные с темой и содер-жанием деятельности. Главное, что эти движения просты,

доступны и интересны каждому ребенку. Разучиваем физминутки во время перерывов между уроками и на прогулках, для того, чтобы во время непосредственной образовательной деятельности все дети знали и выполняли движения, проговаривали слова.

1. Руки кверху поднимаем, а потом их опускаем, а потом к себе прижмем, а потом их разведем, а потом быстрей, быстрей, хлопай, хлопай веселей.

2. Разминая поясницу — мы не будем торопиться. Вправо, влево повернись — на соседа оглянись. Чтобы стать еще умнее мы слегка покрутим шеей. Раз и два, раз и два закружилась голова. Раз, два, три, четыре пять ноги надо нам размять. Напоследок, как известно как всегда ходьба на месте. От разминки польза есть? Что ж пора тогда на место сесть.

III. Упражнения для глаз. Для того, чтобы детям были более понятны цели проводимых упражнений, на воспитательском часу я познакомилась с понятием «Зрение. Глаза — наши помощники». Если упражнения сопровождаются стихами, то не требую, чтобы все дети их обязательно проговаривали. Главное — движения глаз!

Солнышко с тучками в прятки играло. Солнышко тучки-летучки считало: серые тучки, черные тучки, (смотреть глазами вправо — влево). Легких — две штучки, тяжелых — три штучки. (смотреть глазами вверх — вниз). Тучки попрятались, тучек не стало. (закрыть глаза ладонями). Солнце на небе всюю засияло. (поморгать глазками)

IV. Пальчиковая гимнастика. Для категории детей, с которой я работаю держать в руках карандаш или кисточку — большой труд. Что может помочь в этом случае? Лучшей физминуткой в такой ситуации является пальчиковая гимнастика. Тренируя пальцы, мы оказываем мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга. Она оказывает комплексное воздействие, поэтому используется ежедневно. Примеры используемых упражнений: Упражнение «Замок». Пальцы сплетём и замок мы получим. Повторим еще, и получится лучше (ладони прижаты друг к другу, пальцы переплетены).

Упражнение «Дождик». Дождик, дождик, полно лить, малых детушек мочить! (подушечки правой (левой) руки прижать к столу; попеременно постукивать ими по поверхности стола, как игра на пианино)

Упражнение «Моя семья». Раз, два, три, четыре! (хлопки в ладоши). Кто живет в моей квартире? (сжать, разжать кулачки). Раз, два, три, четыре, пять (хлопки в ладоши). Всех могу пересчитать (сжать, разжать кулачки). Папа, мама, брат, сестренка (поочередно соединять кончик каждого пальца с большим). Кошка Муся, два котенка, мой щегол, сверчок и я — вот и вся моя семья (хлопки в ладоши).

V. Дыхательные упражнения используются для восстановления и совершенствования навыков дыхания. Статические дыхательные упражнения выполняются без движения конечностей и туловища, а динамические — сопровождаются движениями.

Цель: активизация работы отделов мозга, энергетизация мозга, снятие мышечного напряжения, ликвидация ощущения тревоги, антистрессовая установка.

Эффективным приемом является подключение к дыхательным упражнениям визуальной и сенсорной системы: «надувание» цветных шаров в животе, «вдыхание» солнечного света и золотистой энергии, рычание медвежат (сделать вдох носом, на выдохе пробно тянуть «м-м-м-м-м», одновременно постукивая пальчиками обеих рук по крыльям носа).

VI. Релаксационные упражнения широко используются в своей работе упражнения на попеременное напряжение и расслабление различных групп мышц, например, упражнение «Олени» — поднять руки вверх, изображая рога, напрячь, а потом «бросить». Очень нравятся детям элементы музыкотерапии. Особенно такие её формы, как работа под тихую инструментальную мелодию. Часто ребята просят включить музыку. Выкладывая на твердую поверхность, согласно ортопедическому режиму, они занимают позицию слушателя. Это помогает им снять эмоциональное напряжение, расслабиться. Для прослушивания предлагается различная музыка, но для достижения расслабленного состояния использую: произведения классического барокко, пьесы, темп которых составляет примерно 60 долей в минуту: «Канон» Пахельбеля, «Маленькая ночная серенада» Моцарта, «Адажио» Альбини. Отдельно хочется отметить африканскую трансовую музыку. Её темп — 480 ударов в минуту, близок к частоте нормальных альфа-ритмов мозга в состоянии покоя.

VII. Гимнастика мозга. Во внеурочное время мы учимся рисовать двумя руками одновременно. Сначала мы рисовали горизонтальные дорожки, потом — столбики, на следующем занятии мы «открыли Мастерскую ёлочных украшений». Накануне Нового года дети нарисовали ёлочки и украсили их игрушками. Получившиеся рисунки всем очень понравились, а сама работа по рисованию двумя руками одновременно принесла детям большое удовольствие. Данная работа служит хорошим тренажёром для гармонизации работы обоих полушарий головного мозга, направлена на повышение способности к произвольному самоконтролю, повышение уверенности ребёнка в себе, его работоспособности.

VIII. Гимнастика после сна. Промежутки между занятиями составляют 5–10 мин, этого недостаточно для отдыха ребенка и переключения с одного вида деятельности на другой, Поэтому дневной сон является одним из важных режимных моментов в нашем центре.

После дневного сна проводится гимнастика в постели, она направлена на постепенный переход ото сна к бодрствованию. Гимнастику начинаем проводить с проснувшимися детьми, остальные присоединяются по мере пробуждения.

Комплекс № 1 Лёжа в постели на спине поверх одеяла выполняют 5–6 упражнений

1. «Потягивание» и.п. лежа на спине, руки вдоль туловища. На вдохе потянуться двумя руками вверх, пятками двух ног вперед; и.п. — выдох (4–6 раз)

2. Поворот головы вправо, влево. Легкое поглаживание рук, живота, ног, пяток. Сгибание обеих ног с обхватом коленей руками и постепенное выпрямление их.

3. «Филин». И. п. — лежа на спине, одна рука лежит на животе, другая — на груди. Втягивая живот — вдох, выпячивая живот — выдох. Выдыхая, громко произносить «ф-ф-ф-ф». Повторить четыре раза; темп медленный.

4. «Ловкие обезьянки». И. п. — лежа на спине, руки вдоль туловища. По команде воспитателя «Животик» повернуться на живот. По команде «Спинка» повернуться на спину. (5 раз сначала умеренно, затем быстро).

Комплекс № 2. Проснись дружок, и улыбнись, с боку на бок повернись и в медвежонка превратись (*поворачиваются направо, затем налево*). Медвежата в чаще жили, головой своей крутили! Вот так. Вот так головой своей крутили (*повороты головой*).

Вот мишутка наш идет, никогда не упадет. Топ-топ, топ-топ, топ-топ, топ-топ. (*имитация ходьбы: лежа на спине, ноги согнуты к коленям*). Мед медведь в лесу нашел — мало меду, много пчел (*махит руками*). Мишка по лесу гулял, музыканта повстречал. И теперь в лесу густом он поет под кустом. Дыхательная гимнастика. Глубокий вдох, на выдох: «М—М—М». Были медвежатами, станьте же ребятами.

В результате такого подхода к этому режимному моменту видим: пробуждение проходит безболезненно для ребенка; он легко включается в игровые упражнения; получает положительный эмоциональный настрой; легко переходит к игровой деятельности.

IV. Подвижные игры. Известно, что дети с различными отклонениями в состоянии здоровья (с патологией зрения, слуха, последствиями детского церебрального паралича, с проблемами интеллекта и др.) имеют разные физические возможности, и эту особенность необходимо учитывать при проведении подвижных игр. Подвижная игра активизирует все системы организма: кровообращение, дыхание, зрение, слух, она приносит ребенку положительные эмоции. Все это вместе взятое и позволяет говорить об оздоровительном эффекте подвижных игр. Для ребенка с нарушением в развитии крайне важно, из каких двигательных действий состоит игра, с какой интенсивностью (напряженностью) она проводится, как отвечает на полученную нагрузку организм. Поэтому при подборе игр учитывается характер и глубина дефекта, реальные двигательные возможности ребенка и его индивидуальная реакция на физическую нагрузку. На психофизическое развитие ребенка большое влияние оказывает общение с тем взрослым, к которому он эмоционально привязан, с которым ему нравится общаться. Именно в игре создаются необходимые условия для возникновения и развития таких отношений. Самые популярные среди детей игры:

Игра «Узнай по голосу» Количество игроков — 5–10 человек. Цель: развитие слуха и умения ориентироваться в пространстве. Игра проводится в спортзале или на игровой площадке. Все играющие, взявшись за руки, об-

разуют круг, водящий стоит в центре. Игроки по сигналу водящего начинают двигаться по кругу вправо (влево), приговаривая: мы немножко порезвились, по местам все разместились. Ты загадку отгадай, кто назвал тебя, узнай. С последними словами все останавливаются, и игрок, до которого во время движения по кругу водящий дотронулся рукой, называет его по имени измененным голосом, так, чтобы тот его не узнал. Если водящий узнает игрока, они меняются ролями, если же он ошибся, то продолжает водить. Во время игры следует соблюдать полную тишину. Водящий закрывает глаза или надевает повязку.

Игра «Запрещенный цвет» Количество игроков — 6–8 человек. Цель: развитие быстроты двигательной реакции, внимания, навыков счета и произношения слов, умения различать цвет и форму геометрических фигур. Для игры необходимо 30–40 разноцветных геометрических фигур, вырезанных из картона (квадраты, круги, треугольники, прямоугольники). По игровой площадке разбрасываются геометрические фигуры. Ведущий называет цвет (например, красный). По сигналу все играющие должны собрать как можно больше фигур указанного цвета или формы. Необходимое условие — поле для игры должно быть достаточно большим, чтобы дети не сталкивались.

Игра «Что пропало» Оптимальное количество игроков — 5–10 человек. Цель: активизация психических процессов: восприятия, внимания, памяти. Для игры необходимо несколько предметов (игрушки, кегли, обручи, скакалка и др.).

На игровой площадке ведущий раскладывает 4–5 предметов. Дети в течении одной минуты рассматривают предметы, стараясь их запомнить. Затем по команде дети становятся спиной к игровой площадке, а ведущий в это время убирает один из предметов. Дети поворачиваются и называют пропавший предмет. Для игры следует подбирать такие предметы, которые хорошо знакомы детям.

Игра «Узнай друга» Количество игроков — 8–12 человек. Цель: развитие тактильных ощущений, слухового внимания, памяти, умения ориентироваться в пространстве. Для игры понадобятся повязки на глаза, т.к. одной половине детей завязывают глаза и дают им возможность походить по игровой площадке. Далее им предлагается, не снимая повязки, найти и узнать друг друга. Узнавать можно с помощью рук — ощупывая волосы, одежду. Затем, когда друг узнан, игроки меняются ролями. Следует позаботиться о том, чтобы игровая площадка была абсолютно ровной, иначе дети с завязанными глазами будут чувствовать себя неуверенно.

Игра «Голуби» Количество игроков — 2–10 человек. Цель: воспитание у детей навыков метания, развитие координации движений крупных и мелких мышечных групп, ловкости, глазомера. Перед игрой изготавливаем бумажных «голубей» или самолетиков. Дети соревнуются, у кого голубь полетит дальше или соревнуются со взрослыми.

Игра «Мяч по кругу» Количество игроков — 5–10 человек. Цель: развитие внимания и точности движений.

Для игры понадобится волейбольный мяч или воздушный шар.

Играющие образуют круг и рассчитываются на первый-второй. Первые номера — одна команда, вторые номера — другая. Два рядом стоящих игрока — капитаны, в руках у них по мячу. По сигналу капитаны передают мяч по кругу игрокам своей команды, то есть через одного. Мяч должен как можно быстрее вернуться к капитану.

X. Индивидуальная работа с малоподвижными детьми. Проводится индивидуальная работа с малоподвижными детьми. Детей на колясках побуждаем к прямохождению: постоим держась за поручень, походим, посчитаем шаги. Сегодня сделали два шага, а завтра три. Приседаем держась за поручень. Ходим между брусками.

XI. Спортивные праздники. Хорошо зарекомендовала себя такая форма работы как вовлечение родителей в коллективные дела группы и класса. Дети с ОВЗ часто не могут выполнить в полном объеме какие — то действия. Иногда им не хватает волевых усилий, развития мелкой моторики и ручных навыков. В таких случаях я обращалась за помощью к родителям орга-

низации и проведении физкультурных досугов и праздников. Общие коллективные дела не только позволяют реализовать поставленную задачу, но и сплавляют взаимоотношения между детьми и родителями, родителями и школой. Воспитанники испытывают чувство гордости за своих мам и пап, а родители радуются успехам своих детей. На физкультурных праздниках дети пробуют свои силы в нетрадиционных видах спорта. Проводятся «Дни Здоровья», дни, приуроченные к памятным датам: «День защиты Отечества», «Праздник Победы», «День защиты детей».

В заключении хочу отметить, что сочетание разнообразных методов и приёмов здоровьесбережения, регулярное их использование на практике, позволяет нам сохранить здоровье наших детей и учат их заботиться о себе. Самое главное для человека в жизни — это его здоровье. Ведь недаром, испокон веков известна фраза «В здоровом теле — здоровый дух!» это, действительно так, ведь, если Вы здоровы, значит у Вас — прекрасное настроение и спорится любое дело. А потому от всей души желаю Вам самого накрепчайшего здоровья! Спасибо за внимание!

Литература:

1. Гуровец, Г. В., Ленюк Я. Я. Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике. — 2002. — № 1.
2. Дмитриев, А. А. Проблемы укрепления здоровья и психофизического развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) школ 8-го вида / А. А. Дмитриев, С. И. Веневцев // Диагностика, коррекция, валеология в специальном (коррекционном) образовании. — 1999. — № 4. — с. 30–44.
3. Капустин, Н. П. Технологии воспитания. В кн.: Педагогические технологии адаптивной школы. М., 1999. 208 с
4. Крупенчук, О.И «Развиваем мелкую моторику». ООО издательский дом «Литера» Санкт-Петербург г 2002 год.
5. Летуновская, с. В. О необходимости проведения специальной работы с умственно отсталыми детьми по формированию у них здоровьесберегающего поведения [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/55476/Basilova_Sbornik_Letunovskaya.pdf. — Дата доступа: 03.01.2014.
6. Фомина, О. В. Сформированность представлений по компонентам здорового образа жизни у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Педагогические взгляды Абу Али ибн Сины (Авиценны)

Камалова Ширин Усаровна, преподаватель;
Мунарова Раъно Усаровна, преподаватель;
Ахмедова Насиба Ачиловна, преподаватель;
Алимкулов Сирожиддин Олимжон угли, студент;
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Эшонкулов Баходир Муродович, преподаватель
Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

В данной статье рассматриваются педагогические взгляды Абу Али Ибн Сины. Приведены примеры выполненных задач и приобретенных успехов.

Воспитание — это процесс регулярного и целеустремленного влияния на личность, на его духовное и физическое формирование, для того, чтоб подготовить его

к производственной, социальной и цивилизованной деятельности. Воспитание не отдельный процесс, он неразрывно связан с обучением и формированием, так как на-

званные процессы устремлены на личность как единое. В направлениях воспитания довольно тяжело определить некоторые составляющие, которые оказывают воздействие на чувства, волю, нрав, ценностные ориентации и умственные способности. Также следует отметить, что в процессах воспитания и формирования имеются отличия. Если сравнивать с образованием, где главная цель — это формирование познавательных процессов индивида, его способностей, усвоения им сведений, воспитание же ставит цель развития индивида как личности, его отношения к окружению и связей с ним.

Образование — это социальный институт, одна из социальных подструктур общества. Содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его состояния к другому. В настоящее время — это переход от индустриального общества XX века к постиндустриальному или информационному XXI века. Развитие и функционирование образования обусловлено всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными и другими. Вместе с тем цель образования — развитие человека, отвечающего требованиям того общества, в котором он живет и находит свое отражение в образовании и культуре.

В процессе образования и воспитания одним из главных задач является внедрение национальных ценностей нашего народа в мысли молодого поколения.

«... Мы всегда по праву гордились своей страной, являющейся древней родиной гениев. Такие величайшие наши деятели, как Имам аль — Бухари, Ибн Сино, Беруни, Мирзо Улугбек, Алишер Навои и Мирзо Бобур проявили свои яркие дарования в очень юном возрасте. Это значит, что выдающиеся способности, самобытные таланты у нас в генах, и то, что сегодня вырастает множество одаренных ребят, отнюдь не случайность» [1], — подчеркивает Президент Республики И. А. Каримов. Действительно, Узбекистан является древним очагом цивилизации, где жили и творили великие гении. Одним из таких гениев был Абу Али ибн Сино.

Абу Али Ибн Сина великий учёный Средней Азии, родился в селе Афшана, вблизи Бухары. Первую свою научную работу написал в 17 лет. Научное наследие Ибн Сины огромно, охватывает все области человеческого знания того времени. Его произведениями пользуются не только в Средней Азии, но и в странах Европы. Ибн Сина в сфере воспитания создал такие работы, как, «Книга справедливости», «Канон о долге», «Управление телом и мыслью», «Каноны нравственности» и другие.

Ибн Сина в своей работе «Канон нравственности» раскрыл причины возникновения негативных и позитивных качеств в общих чертах характера человека. Учёный в этом произведении указывает, что положительные и отрицательные качества появляются от привычки и под влиянием государственной знати. Ибн Сина в своих произведениях даёт изъяснение таким понятиям как: справедливость, щедрость, терпение, ответствен-

ность, верность, собранность, скромность и другие качества. Учёный человек, как он считал, должен быть честным во всех отношениях и обращаться с другими в вежливой форме. Особенно он важным считал, отречение от жизненных удовольствий в пользу самому себе. Даёт объяснение таким положительным качествам, как справедливость, чистоплотность и так же раскрывает отрицательные недостатки как страх, лицемерие, скупость, воровство, мошенничество.

Ибн Сина в своих работах особое значение уделяет дружелюбности и отзывчивости между людьми, считая, что низость мешает людям дружить. В его произведениях раскрыты такие понятия, как быть добрым по отношению к друзьям, не щадя помощи и не отворачиваться от недостатков своих друзей и помочь им избавиться от них. На основе образовательной программы Ибн Сина выделил 3 вида дружбы: во-первых, как бы не было трудно, человек старается не оставлять своего друга; во-вторых, идейная дружба, то есть дружба между людьми имеющими общие интересы; в третьих, это дружба возникающая из-за выгоды и пользы.

Учёный сравнивает настоящего друга с зеркалом, потому что зеркало показывает настоящую действительность человека. Если человек вовремя не раскроет недостатки своего друга, то это означает что он забыл свой дружеский долг, а значит, мы должны научить учеников выбирать настоящих друзей, ценить их и указывать на ошибки во время. Для чего надо проводить воспитательные беседы между учениками на тему: «Укрепление дружбы и как быть откровенным по отношению к друзьям» более подробно останавливаясь на высказываниях Ибн Сины о дружелюбности, доброте, человеколюбие.

Он требовал от учителя: «В обращении с детьми учитель должен быть сдержанным. Он с особым вниманием должен следить за тем, как ученики реализуют полученные знания. В процессе обучения, — считал учёный, необходимо применять разнообразные методы и формы работы с детьми, учитывать их индивидуальные особенности, заинтересовывать занятиями. Мысли учителя должны быть доступны всем обучаемым. Слово свое он должен сопровождать мимикой и жестом, чтобы обучение было более доходчивым и вызывало у детей эмоциональное отношение» [2].

Все эти мысли Ибн Сино в корне противоречили господствовавшей методике обучения в школах того времени.

Ибн Сино глубоко понимал сложности и трудности процесса воспитания. Анализ его произведений убеждает в том, что он предлагал разрешить их с гуманистических позиций, даёт советы, как говорить с детьми о их недостатках и путях их исправления. «... Такие разговоры не должны быть назойливыми, надоедать ребенку, тем более задевать его самолюбие. Говорить с ребенком можно, только зная его индивидуальность».

Интересно резюме этических и социологических взглядов Ибн Сино можно прочитать в заключительной

части его философской энциклопедии «Китоб-аш-Шифо». Где он развивает мысль о том, что человек — существо общественное и поэтому важнейшим условием жизни людей является их постоянное сотрудничество, обеспечиваемое разумными законами и правосудием. Ибн Сино рисует идеальное государство со справедливым правителем, который заботится о том, чтобы все были заняты общественно полезным трудом. «Если правитель несправедлив, восстание против него оправдано и должно быть поддержано обществом» [2].

Таким образом в становлении молодёжи как личности имеет значение следующее:

– изучение понятий о национальных ценностях и передаче их в виде доступной информации;

– раскрытие у молодёжи чувства патриотизма, любви к Родине борьбе за неё;

– в воспитании молодёжи использовать и разъяснять такие понятия, как совершенное поколение, личность, учёный, мудрец, деятель, интеллеktуал и другие.

И по этой причине на сегодняшний день в совершенствовании мышления молодого поколения имеет огромное значение внедрение национального духовного наследия, чувства гордости и патриотизма, что будет развивать у молодёжи уважение, добродетельность, совесть, великодушные и другие качества. Воспитание молодого поколения — это динамичный процесс, имеющий свои культурно-социальные, материальные, организационные методы.

Литература:

1. Каримов, И. А. «Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана» речь на 9-й сессии Олий Мажлиса Республики Узбекистан / Мечта о совершенном поколении. — Т.: «Узбекистан», — 1997. — с 66.
2. Хайруллаев, М. «Абу Али ибн Сино», «Маънавият юлдузлари», — Тошкент, — 2001. — с 103.
3. <http://psihologiya.net/1018-celi-obrazovaniya-i-vozpitanija.html>

Основные подходы Я. В. Флиера-педагога к работе над музыкальным произведением

Каменева Галина Александровна, кандидат педагогических наук, преподаватель
Санкт-Петербургский государственный университет

В статье анализируется педагогическое наследие Я. В. Флиера, обосновывается актуальность многоуровневой системы педагогических принципов, разработанной выдающимся музыкантом. В ходе рассмотрения основных подходов Флиера-педагога к работе над музыкальным произведением выделяются некоторые аспекты современного музыкально-образовательного процесса, а именно: концентрация на ремесленнических проблемах; неумение обучающихся рационально выстраивать процесс занятий; противоречие между художественным замыслом композитора и тем, как этот замысел интерпретируется обучающимся. Раскрывается значение герменевтического принципа работы исполнителя с музыкальным материалом, описаны герменевтические способы работы. Отмечается, что под стилистической достоверностью следует понимать не какую-то точку, так сказать «момент истины», а определенную стилевую зону, в рамках которой интерпретация исполнителя может быть адекватной замыслу автора. Говорится о педагогической традиции школы Я. В. Флиера.

Ключевые слова: школа Я. В. Флиера, герменевтический принцип, эмоциональность, стилистическая достоверность, художественный вкус.

Яков Владимирович Флиер начал обучение по классу фортепиано в подмосковном городе Орехово-Зуево у С. Н. Корсакова. С 1923 года продолжил заниматься в группе одарённых детей при Московской консерватории, где его учителем был Г. П. Прокофьев, затем — С. А. Козловский. В 1929 году Я. Флиер поступил в класс профессора К. Н. Игумнова, у которого впоследствии совершенствовался в аспирантуре. Конкурсные победы всесоюзного и международного значения послужили началом активной концертной деятельности Я. В. Флиера, которая

в 1948 г. была прервана в связи с болезнью руки пианиста. Вернуться на концертную эстраду Флиер смог спустя 10 лет после длительного и успешного лечения, сыграв свой первый сольный концерт в Харькове в 1959 г. [1, с.24] Снова завоевав одно из ведущих мест в советском исполнительском искусстве, Флиер начал интенсивную зарубежную гастрольную деятельность.

Вместе с тем, большое внимание Я. В. Флиер уделял педагогике. Начав педагогическую работу в 1937 г., в 1945 г. получил звание профессора. Более сорока лет

он преподавал в Московской консерватории, много лет работал и в Институте им. Гнесиных. Исследование педагогической деятельности выдающегося российского музыканта Я.В. Флиера имеет важное значение для современного педагога-музыканта. За свою многолетнюю практику преподавания Флиер воспитал многие десятки музыкантов, исполнителей и педагогов, среди которых такие известные имена, как Лев Власенко, Белла Давидович, Владимир Фельцман и другие.

Анализ его педагогического наследия свидетельствует, что в ходе его деятельности откристаллизовалась многоуровневая система педагогических принципов, которые — это обстоятельство следует подчеркнуть особо, — в полной мере сохранили свою актуальность до сегодняшнего дня.

Сегодня нередко раздаются упреки в адрес преподавателей музыкально-исполнительских классов, что они, преподаватели, работая с учениками, чрезмерно концентрируются на ремесленных проблемах, на технических аспектах обучения в ущерб не менее важным, если не более важным проблемам, связанным с развитием художественного сознания учащихся, формированием их общей и профессиональной культуры. Пример Флиера поучителен тем, что его стратегической целью было, по его же собственным словам, **формирование общей и профессиональной культуры ученика**. Можно заметить, правда, что к такому пониманию своей задачи, можно даже сказать, сверхзадачи, он пришел уже в зрелые годы, в период расцвета своего педагогического творчества. Но, в конце концов, важно не то, когда он пришел к такому умозаключению, а важно то, к чему он пришел в итоге своей профессиональной эволюции. Пример Флиера поучителен для педагогов-музыкантов, что и должно явиться импульсом к изучению его педагогического наследия.

Основные подходы Флиера-педагога к работе над музыкальным произведением сводятся к следующему. Он жестко критиковал своих учеников за неумение рационально выстраивать сам процесс занятий. Нерационально, считал он, начинать работу с решения двигательных-технических проблем, с разучивания наизусть и т.д. Нужно, прежде всего, понять, **что** надо сделать, а затем уже решать, **как** это делать [2, с.8]. Между тем, противоречий, присущих учебной деятельности обучающихся, достаточно много. Это противоречие между художественным замыслом композитора и тем, как этот замысел интерпретируется обучающимся. Это противоречие между рациональными, целесообразными способами работы над музыкальными произведениями и тем, как реально проводится эта работа учащимися. Это противоречие между профессиональными возможностями исполнителя и тем, как они «де факто» реализуются на практике. Таких противоречий, иными словами, противоречий между должным и сущим, бесчисленное множество в учебном обиходе.

Для устранения этих противоречий необходимо войти в художественно-образный строй музыки, проникнуться

поэтическими идеями и настроениями композитора. Что же касается технологии, то она должна коррелировать с внутренне слуховыми действиями, определяться ими. От мысли, от внутренне слухового представления — к действию, а не наоборот, как это нередко происходит в практике многих исполнителей. Происходит и сегодня, при этом, к сожалению, в широкой массовой практике исполнения музыки. Отсюда происходит убеждение, что обращение к опыту Флиера-педагога, осмысление этого опыта может иметь большое практическое значение.

Работая над музыкальным произведением в классе, Я.В. Флиер концентрировал внимание своих учеников на его герменевтических аспектах. Ретроспективный анализ этой работы показывает, что она основывалась на логике: от **понимания** музыкальных идей, содержащихся в произведении к их **истолкованию**; и никакие поверхностные «инверсии», встречающихся в практике учащихся, Я.В. Флиером не допускались. Герменевтический принцип работы исполнителя с музыкальным материалом, по мнению выдающегося музыканта, означает принцип художественно-достоверной интерпретации того или иного музыкального произведения [2, с.15].

Значение этого принципа вряд ли требует пространных комментариев. Принцип один — адекватное, художественно-достоверное воплощение авторского замысла, запечатленного в тексте музыкального произведения. Иной вопрос, что этот принцип может иметь различные модификации в зависимости от того, произведения каких авторов интерпретируются исполнителем, и каковы интерпретаторские подходы самого исполнителя. Итак, принцип один, во всяком случае, в контексте российской музыкально-исполнительской культуры и традиций этой культуры. Что касается его проявления на практике, его модификации, то их может быть достаточно много.

Что касается герменевтических **способов** работы, то они имеют три основных разновидности.

— Первая — это способ работы, основанный на всестороннем и тщательном анализе текста музыкального произведения. Способ, который можно было бы назвать дискурсивным.

— Что касается второй разновидности методологии работы, то она, в основном, опирается на интуитивное постижение исполнителем творческого замысла композитора.

— Наконец, третья разновидность, та, которую утверждал в своей практике Флиер, основана на гармоничном, сбалансированном сочетании этих методов с определенным, хотя и небольшим, креном в ту или иную сторону в зависимости от индивидуальности исполнителя и стилистики исполняемых произведений.

В исполнительском искусстве существует лишь две основные герменевтические концепции — адекватная и неадекватная замыслу композитора, его стилистике. Причем под стилистической достоверностью следует понимать не какую-то точку, так сказать «момент истины», а определенную стилевую зону, в рамках которой интер-

претация исполнителя может быть адекватной замыслу автора, а выход за рамки этой зоны делает интерпретацию неубедительной, не отвечающей творческим намерениям композитора. Зона стиливой достоверности имеет нечто общее с зоной природного слуха по Гарбузову — это категории, ассоциативно сопрягающиеся друг с другом. Исходя из этого, наиболее полезной для музыкальной педагогики можно считать ту герменевтическую концепцию, которая находится в зоне стиливой достоверности того или иного автора, того или иного конкретного музыкального произведения.

Искусство Флиера всегда отличалось яркой, щедрой, открытой эмоциональностью. Характерно, что коллеги Флиера, люди, следившие за эволюцией его творчества, отмечали, что градус эмоциональности в деятельности музыканта если и менялся с годами, то не слишком значительно. Менялся, собственно, не столько градус, сколько сама эта эмоциональность, её природа, её внутренний и внешний облик. Углубление духовной жизни Флиера, происходившее с годами, усложнение его внутреннего мира — всё это отбрасывало ясно видимый отпечаток и на спектр эмоциональных красок музыканта.

Сегодня в игре молодых музыкантов, учащихся музыкальных колледжей и ВУЗов, нередко можно видеть эмоциональные преувеличения, гипертрофированное выражение чувств. Зачастую это свидетельствует не столько о темпераменте, сколько о недостаточно высокой профессиональной культуре молодого исполнителя, отсутствии у него чувства меры и вкуса. Указывая на это, Флиер ещё и ещё раз подчёркивал, что педагог должен воздействовать не столько на внешнюю атрибутику исполнительства, сколько на внутренние детерминанты исполнителя, на его культуру чувств, его художественный вкус. Разумеется, педагогу легче сказать ученику: «Здесь сыграй погромче, здесь потише, здесь побыстрее, здесь помед-

леннее», чем сформировать у своего ученика собственное представление — что и как надо сделать. Однако то, что для педагога легче и проще, отнюдь не всегда даёт желаемые результаты, учил Флиер. Причем учил не на словах, а на деле. Учил на примере выработанной им методологии педагогической работы.

Педагогическая традиция школы Я.В. Флиера представляет собой сложный феномен, сочетающий в себе как компоненты прошлого, доказавшие свою жизнеспособность и устойчивость на исторической дистанции, так и творческую адаптацию этих компонентов в современных условиях. Так, например, Флиер рекомендовал использовать звукозаписи в учебной практике исполнителя. В то же время, сегодня появилось много новых технических средств обучения (ТСО), не существовавших во времена Флиера. Применение их в учебной практике и предполагает творческое отношение к инновациям в области ТСО. Таким образом, обучение музыкальному исполнительству на основе трансформации и продуктивного использования методологических подходов, созданных Я.В. Флиером, образует фундамент, прочность которого измеряется разнообразием и устойчивостью связей прошлого с настоящим, настоящего с будущим.

Педагогическое наследие, оставленное Я.В. Флиером, его основополагающие идеи и ориентиры способствуют единению современной творческой молодежи с отечественной культурой минувшего столетия, — и прежде всего, с музыкальной культурой. Выводы, сделанные в ходе анализа творческой деятельности Я.В. Флиера, должны быть экстраполированы в современную практику обучения музыки; соответственно, должны быть также поддержаны и продолжены усилия Флиера, направленные на встраивание музыкальной молодежи в иерархическую систему морально-этических ценностей и значимостей.

Литература:

1. Яков Флиер. К столетию со дня рождения/ Е.Б. Долинская, Л.Н. Флиер, С.А. Мусаелян, С.К. Виноградов: общ. ред. Е.Б. Долинской. — М.: Издательство «Композитор», 2012. — 328 с.
2. Каменева, Г.А. Педагогические принципы Я.В. Флиера в современной практике преподавания музыки: автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.02. / Каменева Галина Александровна. — Санкт-Петербург, 2014. — 23 с.

Уровень сформированности готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности в процессе специальной подготовки

Капунова Маргарита Ивановна, ассистент

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал в г. Ялте)

Многие аспекты проблемы формирования готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности остаются практически неисследованными. Так, требует осмысления специфика организации образовательного процесса в ВУЗе, необходимо уточнение ряда понятий, связанных с инновационными процессами, до конца не разработаны сущностные особенности инновационности в обучении

студентов, требует изучения проблема моделирования процесса формирования готовности студентов к инновационной профессиональной деятельности.

В статье определены аспекты проблемы состояния сформированности готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности, определены критерии и компоненты готовности дизайнера к инновационной профессиональной деятельности. Доказано, что состояние сформированности готовности будущего дизайнера к инновационной профессиональной деятельности — это комплексная работа по формированию мотивационно-ценностной составляющей готовности будущего дизайнера к инновациям в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, готовность к инновациям, компоненты деятельности, дизайн.

Постановка проблемы. Профессия дизайнера в современном обществе получила широкое распространение. Современная подготовка будущих дизайнеров направлена на формирование профессионала, который, наряду с традиционными, должен обладать и инновационными формами, методами и технологиями творческого процесса. Инновации являются необходимым условием развития современных ВУЗов. Способствуя, с одной стороны, сохранению непреходящих ценностей, с другой, неся в себе отказ от всего устаревшего и отжившего, инновации закладывают основы социальных преобразований. В контексте сказанного основной задачей современной высшей школы является формирование специалиста инновационного типа, готового к инновационной профессиональной деятельности [7, с. 49].

Формулировка цели статьи. Выявить, теоретически обосновать основы уровней сформированности готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности в процессе специальной подготовки.

Анализ исследований и публикаций. Теоретический анализ проблемы показал, что вопросам инновационных процессов в обществе и образовании в последние годы уделяется большое внимание. Современные подходы к дизайн-образованию представлены в работах Е. Н. Ковешниковой, В. П. Климова, Е. Э. Павловской, Л. Б. Переверзева, И. В. Приваловой. Вопросы профессионального дизайнерского образования освещаются в трудах Л. Ю. Анцукова, Ю. А. Грабовенко, Н. П. Вальковой, И. Ф. Волкова, Н. В. Воронова, Т. М. Журавской. Условия, средства и методы активизации творческого начала личности обоснованы в исследованиях Г. С. Алтшуллера, Д. Б. Богоявленской, В. В. Давыдова.

Проблемы формирования индивидуального стиля деятельности исследованы в трудах В. С. Мерлина, Е. А. Климова, А. К. Байметова. Исследования Н. Ю. Посталюк, В. А. Слестенина, В. Ф. Худякова, Е. М. Чибиревой раскрывают структуру и логику формирования творческого стиля деятельности специалиста.

Особого внимания заслуживают исследования и выводы, содержащиеся в трудах ученых, работающих в профессиональных сферах дизайна, таких, как Н. В. Воронов, В. П. Зинченко, В. Ф. Сидоренко, Н. К. Соловьев, С. О. Хан-Магомедов.

В настоящее время в научных исследованиях наступает качественно новый этап, характеризующийся более глубоким анализом педагогических явлений, требующих применения методов, обладающих как прогнозирующими возможностями, так и возможностями гарантировать результат обучения художественным дисциплинам [4, с. 97].

Изложение основного материала. Инновационная деятельность будущего дизайнера формируется на основе использования в образовательном процессе современных технологий, средств, методов и форм организации, отраженных в инновационной инфраструктуре вуза.

Готовность будущего дизайнера к инновационной деятельности — совокупность взаимосвязанных индивидуально-психологических особенностей личности, профессиональных и специальных знаний и умений в сфере инноваций, определяющих стремление к обучению новым способам и приемам выполнения деятельности, определенных компетенций, соответствующих данному виду деятельности [1, с. 207].

Процесс формирования готовности студентов-дизайнеров к инновациям в профессиональной деятельности осуществляется последовательно, поэтапно: основной целью первого этапа является формирование устойчивой положительной мотивации, ценностных ориентации на применение инноваций в профессиональной деятельности; второй этап представляет собой освоение знаний о сущности, содержании и структуре инновационной профессиональной деятельности, целью третьего этапа является формирование исследовательских и рефлексивных умений и навыков студентов [5, с. 208]. Формирование готовности студентов-дизайнеров к инновациям в профессиональной деятельности осуществляется главным образом через формирование готовности к восприятию, освоению творческих разработок; переносу инновационного опыта других дизайнеров и его адаптации к новым условиям; разработке собственных новшеств, передаче собственного инновационного опыта; организации и проведению творческих экспериментов.

Под готовностью к инновациям в профессиональной деятельности понимаются целостная готовность субъекта к восприятию, освоению, осуществлению инноваций в профессиональной деятельности; наличие умения эффективно применять современные инновационные методы и технологии; способность осваивать, реали-

зовывать новшества, потребность в постоянном саморазвитии [6, с. 58].

Критерии готовности студентов к инновационной профессиональной деятельности включают в себя личностные и деятельностные компоненты. Личностные критерии определяют сформированность ценностных ориентации и мотивов инновационной деятельности, а также выраженность профессионально-значимых качеств. Деятельностные критерии — это сформированность системы знаний и умений, обеспечивающих возможность выполнения инновационной профессиональной деятельности [8, с. 16].

Структуру готовности к инновационной профессиональной деятельности рассматривают как совокупность мотивационного, личностного, когнитивного, креативного, рефлексивного компонентов, которые взаимообусловлены и связаны между собой.

Мотивационный компонент выражает осознанное отношение студента-дизайнера к инновациям и их роли в решении актуальных проблем дизайнерского образования. Мотивационная готовность, восприимчивость к творческим нововведениям является важным качеством дизайнера, поскольку лишь адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечивает эффективную деятельность и самораскрытие личности.

Личностный компонент включает в себя сформированную внутреннюю установку на инновационную деятельность, способность к результативному творческому труду, поисковую активность и инициативность, способность ориентироваться и адаптироваться в инновационном образовательном пространстве, лидерские качества.

Когнитивный компонент объединяет совокупность знаний о сути и специфике инноваций, а также комплекс умений и навыков по применению инноваций в структуре собственной профессиональной деятельности. Этот компонент является результатом познавательной деятельности. Его характеризуют объем знаний (ширина, глу-

бина, системность), стиль мышления, сформированность умений и навыков.

Креативный компонент реализуется в оригинальном решении творческих задач, в импровизации, экспромте. Его важность порождена творческим характером инновационной деятельности. Признаками креативности является способность к созданию нового, нетрадиционный подход к организации творческого процесса, умение творчески решать любые профессиональные проблемы.

Рефлексивный компонент характеризует познания и анализ явлений собственного сознания и деятельности. Реализуется этот компонент через такие рефлексивные процессы, как самопонимания и понимания другого, самооценки и оценки другого, самоинтерпретация и интерпретация другого [2, с. 58].

Критерии готовности будущих дизайнеров к инновационной деятельности и показатели их сформированности способствуют самопознанию и позволяют будущему специалисту совершенствовать профессиональную компетентность [3, с. 210].

Выводы. Состояние сформированности готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности — особое личностное состояние, которое предусматривает наличие у дизайнера мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения творческих целей, способности к творчеству и рефлексии. Оно является основой активной профессиональной позиции субъекта, которая побуждает к инновационной деятельности и способствует ее производительности. Готовность к инновационной деятельности является внутренней силой, которая формирует инновационную позицию будущего дизайнера.

Дальнейшие перспективы исследования видим в выявлении основных тенденций и возможных путей повышения потенциала будущих дизайнеров в сфере инновационной деятельности, которая является существенным компонентом профессиональной подготовки современного дизайнера.

Литература:

1. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. — М.: Мысль, 1979. — 271 с.
2. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н. М. Борытко. — науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. — 181 с.
3. Глазычев, В. Л. О дизайне: Очерки по теории и практике дизайна на Западе / В. Л. Глазычев. — М.: Искусство, — 1970. — 192 с.
4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 188 с.
5. Лесняк, В. Графический дизайн (основные профессии) / В. Лесняк. — М.: ИндексМаркет, — 2011, — с. 208
6. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. — Изд-во Казанского ун-та, 1989. — 205 с.
7. Сластенин, В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова — М.: Магистр, 1997. — 185 с.
8. Чибирева, Е. М. Развитие творческого стиля деятельности будущих педагогов-художников: автореф. дис. кандидата пед. наук: 13.00.08 / Е. М. Чибирева. — Казань, 1998. — 16 с.

Актуальность игры в обучении иностранным языкам

Карбышева Ксения Сергеевна, магистрант

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Кобзева Надежда Александровна, старший преподаватель;

Никонова Елена Демьяновна, студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Общеизвестно, что многие игры специально разрабатывались для а) обучения какому-либо предмету; б) понимания происходящих событий и культуры; в) помощи получить массу интересных и полезных знаний, научиться преодолевать трудности в решении конкретных задач.

В методике обучения иностранным языкам игра является формой деятельности в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения, правила которого определены и известны, а результат измеряем, но не определен изначально [1].

Игра является специально организованной учебно-познавательной деятельностью, в процессе которой приобретаются знания, формируются навыки, развиваются умения, профессионально значимые качества личности обучающегося за счёт активного включения в социально-коммуникативное взаимодействие в обстановке самостоятельности и творческого поиска.

Игры включают в себя карты, доски, видео и др. и имеют следующие особенности:

- *система правил* ограничивает действия игроков, правила однозначны для всех игроков, зафиксированы, обязательны для исполнения всеми участниками;
- процесс взаимодействия участников в игровом пространстве;
- *социальный и культурный* контекст игры: окружение влияет на игру, а игра влияет на окружение.

Не вызывает сомнения тот факт, что игры позволяют обучающимся в обстановке игрового процесса осваивать навыки, умения, необходимые в реальной жизни, а именно:

- получать знания и развивать абстрактное мышление;
- взаимодействовать с обширными потоками информации;
- участвовать в ситуации противодействия и борьбы за лидерство; в командном взаимодействии;
- формировать конкретные компетенции, например, языковую, речевую, социокультурную и др.

Особо следует отметить роль стимулов в игре, а именно:

- преодоление трудностей, стремление к победе, азарт, соревнование;
- интенсивные переживания без реального риска;
- реализация творческого потенциала;
- социальная активность, общение с другими игроками;
- открытия и приобретения новых знаний;

– самовыражение, самооценка, успех, общественное признание.

– награды (реальные и виртуальные).

Анализ состояния научной разработанности проблемы методического аспекта игры, свидетельствует, что ещё выходящие педагоги позитивно относились к игре как методу обучения и воспитания. Учёными были созданы концепции, акцентировавшие внимание на дидактических возможностях игр для решения задач обучения и воспитания (П. П. Блонский, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский и др.).

А. А. Вербицкий относил игру к одной из форм проблемного обучения, так как по содержанию процесс игры представляет цепь проблемных ситуаций, связанных между собой в единую задачу [2].

В трудах В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревской, В. В. Давыдова, В. В. Хрипка и др. подчёркивается, что деловым, дидактическим, ролевым, организационно-деятельностным играм необходимо отвести особое место среди приёмов активизации процесса обучения в вузе. Как отмечают вышеназванные исследователи, опыт использования игры наглядно демонстрирует, что студенты играют охотно в процессе изучения различных учебных дисциплин.

Тем не менее, Л. А. Акимова, М. В. Буланова-Топоркова, Л. С. Зорилова, В. С. Селиванова, В. И. Черниченко отмечают, что следует методически грамотно использовать игры в системе новых технологий обучения, чтобы они нашли своё место, принося максимальный эффект в целях развития личности будущего специалиста-профессионала.

В указанном контексте следует отметить, что труды ряда авторов отражают проблемы методики применения игр в процессе изучения гуманитарных дисциплин, в числе которых дисциплина «Иностранный язык» занимает особое место. В исследованиях последних лет подчёркивается, что игра, сопровождая человека в течение всей жизни, является своеобразным средством развития личности и её деятельности (В. И. Андреев, В. М. Боголюбов, Н. В. Борисова, В. Г. Бочарова, И. А. Зимняя, Е. А. Климов, А. А. Леонтьев, Г. В. Фролова, О. Б. Широких, Г. П. Щедровицкий и др.).

Вместе с тем, во многих публикациях отмечается недостаток теоретической и методологической разработанности использования игр в образовательном процессе. Кроме того, исследователи считают, что в исследованиях не в полной мере имеются конкретный характер описания игры, особенности действий педагога и студентов в игре,

рекомендации по подготовке, проведению и анализу результатов, связанных с применением определённой игры.

Вопрос применения игр и игровых технологий в обучении иностранным языкам продолжает интересовать ученых и практиков. Например, Е. В. Коробова рассматривает организацию игровой деятельности на учебных занятиях в единстве с внеаудиторной работой, в частности, организацию Клуба делового общения, тематических выставок, постановку мини-спектаклей и др. [3].

В диссертации Т. О. Ефимовой исследуется роль игровых технологий в качестве средства профессиональной самореализации студентов ССУЗов в процессе обучения иностранному языку [4]. Работа С. А. Арзухановой посвящена роли игровых технологий в формировании профессиональной компетентности специалистов экономического вуза [5]. Л. В. Абдрахманова в своём исследовании обосновала профессионально-дискуссионную игровую технологию, способствующую формированию коммуникативных умений у студентов технического вуза [6].

Темами диссертационных исследований являются классификация деловых, речевых игр, их компонентный состав и целевые установки; а также этапы проведения. Заслуживают внимания работы, в которых исследуется эффективность игровых приёмов, используемых в обучении, а именно: кроссвордов, загадок и др. [7, 8, 9].

Тема методического осмысления, поиска способов реализации и активного продвижения игр в образова-

тельный процесс нашла подтверждение в Концепции развития практики применения современных методов обучения в МГУ имени М. В. Ломоносова до 2020 года, где в основных направлениях модернизации системы практического обучения отмечена роль развития игровых технологий среди других средств интеграции современных методов обучения. В Резолюции круглого стола «Современные методы обучения в МГУ: теория, практика, перспективы внедрения» (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 27 ноября 2010 года) констатировано: «Участники круглого стола отмечают высокую значимость для современного образования интерактивных методов обучения, и в первую очередь игровых, имитационных технологий как проявления перехода к новым образовательным стандартам. [10].

Кроме того, в рамках круглого стола среди других вопросов по педагогическим методам и подходам к образованию обсуждалась тема «Игровые технологии в образовании» Следовательно, пример МГУ указывает на дополнительные аргументы в пользу значимости игры в образовательном процессе.

Таким образом, анализ научных источников и положений позволяет рассматривать проблему использования игры при изучении гуманитарных дисциплин, а равно и дисциплины «Иностранный язык» как актуального средства развития значимых качеств в процессе подготовки современных специалистов недостаточно разработанной и требующей специального рассмотрения.

Литература:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Изд-во «ИКАР», 2009. — 448 с.
2. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения // Игровое моделирование: Методология и практика. — Новосибирск: Наука, 1987. — 228 с.
3. Коробова, Е. В. Формирование познавательной активности студентов экономических специальностей средствами игровых технологий (на опыте обучения иностранному языку и во внеаудиторной работе): автореф. дис... канд. пед. наук. — М., 2003.
4. Ефимова, М. В. Формирование лексических навыков, основанное на когнитивном подходе (2006 / 2007 учебный год). Материалы фестиваля педагогических идей «Открытый урок». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru>, свободный.
5. Арзуханова, С. А. Формирование профессиональной компетентности специалистов экономического профиля в вузе средствами игровых технологий (на примере предметной области «Иностранный язык»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ульяновск, 2009.
6. Абдрахманова, Л. В. Формирование коммуникативных умений у студентов технического вуза в процессе реализации профессионально-дискуссионной игровой технологии: на примере предметной области «Иностранный язык» [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. В. Абдрахманова — Самара, 2007. — 200 с.
7. Эскендаров, А. А. Учебные кроссворды как средство актуализации познавательного интереса старшеклассников сельских школ: автореф. дис... канд. пед. наук. — Махачкала, 2007. — 142 с.
8. Денисова, Е. А. Структура и функции энигматического текста (на материале русских загадок и кроссвордов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2008.
9. Волкова, О. В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Белгород, 2010. — 217 с.
10. Резолюция круглого стола Современные методы обучения в МГУ: теория, практика, перспективы внедрения. (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 27 ноября 2010 года). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.newstudy.msu.ru/files/docs/cs2010/resolution.pdf>, свободный.

Автоматизация речевых навыков при обучении иностранному языку

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Статья посвящена проблеме автоматизации речевых навыков при обучении иностранному языку. Выделяются и анализируются этапы формирования речевого автоматизма. Отмечается целесообразность формирования и развития автоматизации речевых навыков на ограниченном языковом материале. Подчеркивается необходимость поэлементной отработки каждого этапа.

Ключевые слова: автоматизация, речевые навыки, обучение иностранному языку, этапы формирования, аудирование, ответная реакция.

Активное владение иностранным языком предполагает знание языковых единиц и правил их сочетания, а также умение их использования для выражения мысли в процессе общения [1]. Качественность и скорость выражения мысли на иностранном языке обуславливается качеством и скоростью выполнения целого ряда умственных операций, составляющих механизм речи [2], и доведением их до уровня автоматизма [3].

Автоматизацию речевых навыков необходимо осуществлять на ограниченном языковом материале, что способствует целенаправленности работы.

Следует выделить следующие этапы формирования речевого автоматизма:

I этап — аудирование. Основная цель работы на данном этапе для студента — слушание, понимание и ориентация в материале. Звуки, слова, фразы предварительно вводятся в системе языковых упражнений. Сообщаются сведения о структуре повествовательного предложения. Основное внимание направлено на отработку скорости и правильности понимания. Для этого этапа предлагаются следующие виды работы:

1. Прослушивание слов и фраз с последующим подтверждением понимания невербальной реакцией или краткой реакцией на родном языке.

2. Прослушивание и написание слов, фраз. Написание служит показателем соотношения звукового и графического образа и контролем понимания.

3. Прослушивание и воспроизведение слов, фраз.

4. Прослушивание и воспроизведение ряда фраз и т.д. Воспроизведение производится на уровне имитации. Готовность к воспроизведению и его правильность служат косвенным показателем понимания прослушанного.

Следует отметить, что в дальнейшей работе аудирование как бы является составной частью каждого последующего этапа [4], что позволяет систематически работать над распознаванием слов, структуры предложений, смысловых связей.

II этап — краткий ответ на общий вопрос. Данный этап работы предваряется сообщением сведений о структуре утвердительного, отрицательного и вопросительного предложений. На этом этапе предполагается прослушивание, понимание общего вопроса и отработка краткого ответа (утвердительного или отрицательного).

Основная цель данного этапа для студента — научиться давать краткий ответ на общий вопрос. Для преподавателя цель этого этапа состоит в отработке операции отбора и выработке быстроты реакции.

Основные методические задачи на данном этапе следующие:

1. Выработка ответной реакции на любой вспомогательный глагол;

2. Отработка формы согласования вспомогательного глагола и подлежащего;

3. Развитие навыка мгновенной ответной реакции, основывающегося сначала на повторении имеющейся в вопросе группы подлежащего, а затем на ее синонимической замене (местоимением, другим существительным). Отработка темпа произношения и четкого интонационно-звукового оформления ответной реакции.

Работа над скоростью и качеством ответной реакции способствует развитию способности аудирования речи, произносимой в разных темпах. На этом же этапе правомерно наряду с устными формами работы над ответной реакцией использовать ряд упражнений, предлагаемых Р. К. Миньяр-Белоручевым в книге «Методика обучения переводу на слух» [5] и направленных на использование письменных ее видов. Включение чтения и письма способствует более эффективному формированию самого говорения.

Работа над кратким ответом на общий вопрос показывает, что правильная реакция на любой вспомогательный глагол отрабатывается довольно легко. Некоторые затруднения вызывают только ответы на вопросы, содержащие созвучные сочетания сказуемого и подлежащего. Наибольшую трудность на данном этапе представляет выработка времени реакции, т.е. доведение латентного периода до 3 секунд.

III этап — краткий ответ на: а) альтернативный вопрос и б) специальный вопрос. Выработка навыка краткого ответа на альтернативный вопрос включает в себя дополнительные трудности по сравнению с предыдущим этапом, а именно: реакция на одно из ряда предлагаемых слов; реакция на сочетание слова и предлога.

Отрабатываемые модели, как и на первом этапе, включают в себя разные вспомогательные глаголы, единственное и множественное число существительных,

первое и третье лицо глаголов. Наибольшую трудность представляет правильное употребление предлогов. По всей вероятности, это объясняется тем, что объем внимания еще очень мал, а при прослушивании вопроса внимание главным образом сосредоточено на вспомогательном глаголе и затем на ряде слов, из которых нужно сделать выбор. Последующая работа над ответами на альтернативные и затем на специальные вопросы с акцентом на употребление в кратком ответе предложной составляющей в значительной мере снимает эту трудность в употреблении предлогов.

После проведения работы над кратким ответом на альтернативный вопрос необходим переход к отработке ответа на специальный вопрос. Основная особенность данного этапа (по сравнению с предыдущими) заключается в выработке реакции на любое вопросительное слово и выбор (отбор) из памяти необходимой лексической единицы в правильном падежном оформлении. Скорость вербальной реакции на этом этапе свидетельствует о скорости выполнения операции отбора и принятия решения, что в свою очередь подтверждает скорость и качественность понимания. В то же время на этом этапе работы совершенствуется такое свойство памяти, как «готовность» воспроизведения иноязычного материала.

Следует подчеркнуть, что, работая над краткими ответами на общий, альтернативный и специальный вопросы, фактически отрабатываются отдельные элементы структуры развернутого предложения, его составляющие. Краткий ответ на общий вопрос дает возможность отработать часть утвердительного и отрицательного предложения в группе подлежащего и сказуемого, тогда как краткий ответ на альтернативный и специальный вопросы позволяет отработать элементы не только в группе подлежащего и сказуемого, но и в группе второстепенных членов предложения — дополнения, обстоятельства. Подготовив, таким образом, воспроизведение элементов, возможен переход к работе над целой структурой предло-

жения, т.е. над полными ответами на любой тип поставленного вопроса.

IV этап — полный ответ на любой тип вопроса. Основная цель данного этапа — отработка структуры повествовательного предложения. Предварительно сообщаются еще раз сведения о структуре предложения. В данной схеме формирования речевого механизма полный ответ используется как переходный этап к самостоятельному построению структуры предложения. Полный ответ — более легкий вид деятельности, чем самостоятельное построение, т.к. для его реализации необходимо только трансформировать структуру, уже данную в вопросе [6]. Следовательно, задачей этого этапа и является отработка операции трансформации. Следует отметить, что работа над полными ответами, где модель подвергается лишь частичной трансформации (порядок слов), не представляет никакой трудности. Ошибок в ответах не наблюдается, речь интонационно правильно оформлена и достаточно беглая. Основное внимание на данном этапе уделяется работе над вопросами, ответы на которые требуют значительной трансформации модели. Этот период практически подготавливает студента к воспроизведению, воссозданию и конструированию повествовательного предложения.

Анализ схемы автоматизации речевых навыков при обучении иностранному языку на материале элементов структуры предложения позволяет сделать следующие выводы:

1. Наиболее важным является этап отработки кратких ответов на любой тип вопроса, т.е. этап поэлементной отработки структуры предложения. Он обеспечивает успешность работы над полными ответами, которые в свою очередь подводят к воспроизведению развернутого предложения и затем текста.

2. Подобная отработка указанных этапов обуславливает эффективность дальнейшей работы в течение всего курса [7], т.к. отрабатывается сам речевой автоматизм, в дальнейшем задача заключается в различном наполнении речевых форм.

Литература:

1. Зимняя, И.А., Павлова, И. П. О развитии речевых навыков. Методический бюллетень МГПИИЯ. — № 2 (7). — М., 1964.
2. Комарова, Е.В. Формирование речевого механизма в процессе усвоения лексики на иностранном языке // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/02/9645>
3. Каргина, Е.М. Анализ направлений интенсификации процесса обучения иностранным языкам // Гуманитарные научные исследования. — 2015. — № 1—1 (41). — с. 49—52.
4. Каргина, Е.М. Ведущие компоненты содержания обучения иностранному языку // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 11 (39). — с. 71—74.
5. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения переводу на слух. — М., 1959.
6. Хомский, Н. Синтаксические структуры. Сб. «Новое в лингвистике». Вып. II. — М., 1962.
7. Каргина, Е.М. Взаимосвязь обучения различным видам иноязычной речевой деятельности // Молодой ученый. — 2015. — № 4 (84). — с. 775—778.

Особенности внеаудиторного чтения в неязыковом вузе

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В статье рассматриваются особенности внеаудиторного чтения в неязыковом вузе. В качестве цели обучения в плане чтения определяется синтетическое беспереводное и бессловарное чтение научной специальной литературы. Приводятся признаки внеаудиторного чтения, позволяющие выделить его в особый вид чтения и противопоставить другим видам чтения, в частности индивидуальному чтению.

Ключевые слова: внеаудиторное чтение, неязыковой вуз, иностранный язык, беспереводное чтение, синтетическое чтение, аналитическое чтение.

Внеаудиторное чтение в неязыковом вузе — методическое понятие, с одной стороны, лишенное единого, конкретного содержания и, с другой стороны, имеющее несколько различных названий (кроме внеаудиторного — домашнее, синтетическое, экстенсивное, курсорное). Проблема внеаудиторного чтения в неязыковом вузе непосредственно связана с вопросом о месте синтетического и аналитического чтения в обучении чтению научной специальной литературы [1]. Целью обучения в плане чтения в неязыковом вузе является синтетическое беспереводное и бессловарное чтение научной специальной литературы [2] лишь с небольшим удельным весом языкового анализа и перевода, а также периодического обращения к словарю.

Практика обучения свидетельствует о том, что нельзя обучить синтетическому беспереводному чтению путем чтения аналитического. Обеспечить обучение синтетическому беспереводному чтению, а также привить определенные навыки и умения языкового анализа текста может и должно синтетическое учебное чтение с элементами анализа. Любое чтение в целях овладения этим видом речевой деятельности (самостоятельное чтение вне аудитории) должно быть в основе своей беспереводным синтетическим чтением лишь с небольшой степенью языкового анализа. Каждый учебный текст должен иметь языковую базу для первичного синтеза, для непосредственного, хотя и не всегда полного понимания читаемого. Первичное синтезирование читаемого должно быть обеспечено языковым составом текста, который включает, в основном, ранее изученный языковой материал [3]. Такой языковой состав учебных текстов является необходимым условием непосредственного синтезирования читаемого. Другим важным условием является предварительная, предтекстовая проработка нового языкового материала. Вводимый языковой материал должен быть до чтения текста проработан (в основном самостоятельно) в предтекстовых упражнениях и вокабулярии [4].

При чтении нового учебного текста студентом должны иметь место лишь элементы языкового анализа. Они могут иметь место в связи с недостаточной степенью усвоения предыдущего языкового материала и слабо развитыми навыками непосредственного синтезирования текста [5], построенного на знакомом языковом материале. При синтетическом чтении нового учебного текста можно и нужно

параллельно осуществлять обучение определенным навыкам и умениям языкового анализа. Аналитические формы работы, в частности, обращение к словарю, займут значительное место при переходе к чтению специальной литературы с использованием иностранных печатных изданий [6].

При отсутствии конкретного определения понятия «внеаудиторное чтение», при всем разнообразии его форм в практике преподавания в это понятие обычно вкладывается следующее содержание: внеаудиторное чтение — это синтетическое чтение вне аудитории более легких текстов, в большем объеме, задаваемых на больший период времени, чем обычные тексты, задаваемые для самостоятельного чтения к очередному занятию. Рассмотрим признаки внеаудиторного чтения с точки зрения того, насколько они позволяют выделить внеаудиторное чтение в особый вид чтения и противопоставить его, в частности, самостоятельному чтению вне аудитории текстов к очередному занятию.

1. Основной признак внеаудиторного чтения — это его сущность как чтения синтетического. Оно и возникло именно как носитель этого качества в традиционной методике, которая предполагала наличие двух видов учебного чтения — чтения аналитического и чтения синтетического. В роли аналитического чтения выступало обычное чтение учебных текстов к очередному занятию, в роли синтетического чтения выступало внеаудиторное чтение.

2. Следующая характеристика внеаудиторного чтения, вытекающая из его сущности как чтения синтетического — требование языковой легкости текстов для внеаудиторного чтения. Если конкретизировать понятие «легкий текст», оно сводится к следующему: это текст, языковой состав которого позволяет осуществлять непосредственное синтезирование читаемого на данном конкретном этапе обучения, т.е. текст, состоящий, в основном, из изученного и небольшого процента нового языкового материала [7]. Что касается грамматического материала, то принцип языковой «легкости» [8] не будет нарушен, если в текст включать предварительно проработанный в предтекстовых упражнениях грамматический материал последнего занятия.

3. Следующим признаком внеаудиторного чтения является то, что оно осуществляется вне аудитории. Внеа-

удиторное чтение осуществляется вне аудитории с последующей проверкой в аудитории. Термин «внеаудиторное чтение», соответственно, логично употреблять не в существующем значении, а для обозначения любого чтения, осуществляемого вне аудитории.

4. Следующим признаком внеаудиторного чтения является то, что оно задается, как правило, не к очередному занятию, а на довольно большой период времени. Этот признак внеаудиторного чтения порождает следующие его отрицательные стороны: во-первых, является фактом, что проверка внеаудиторного чтения через большие промежутки времени неизбежно приводит к нерегулярному чтению [9]. Во-вторых, при проведении внеаудиторного чтения через большие промежутки времени отсутствует реальная возможность так составить тексты для внеаудиторного чтения и так организовать его, чтобы студент не только совершенствовал навыки чтения на ранее изученном языковом материале, но и активизировал непосредственно языковой материал последнего занятия.

5. Большой объем текстового материала для внеаудиторного чтения также рассматривается как его непременный признак. Но очевидно, что совсем не обязательно решать задачу увеличения общего объема текстового материала за счет внеаудиторного чтения. Это можно сделать путем увеличения объема каждого учебного текста, задаваемого на очередное занятие.

6. Иногда внеаудиторное чтение квалифицируется как чтение с общим охватом содержания. Очевидно, что, об-

учая в высшем учебном заведении чтению научной литературы, следует учить и приучать студентов лишь к абсолютно точному и полному пониманию читаемого [10].

Следует дифференцировать понятия «внеаудиторное чтение» и «индивидуальное чтение». Индивидуальное чтение может осуществляться как в аудитории (например, контрольное чтение), так и вне ее. Индивидуальное чтение вне аудитории по сравнению с чтением текстов, общих для всей группы, дает больше возможности обеспечить самостоятельность в работе. Но обеспечить необходимую самостоятельность в работе можно и при общем чтении, если хорошо организован учебный контроль. Частое же проведение индивидуального чтения связано с трудностями по подбору и составлению большого количества соответствующих текстов, построенных на изученном языковом материале и включающих языковой материал последнего занятия, и с трудностями по проверке индивидуального чтения, которая даже при лучшей ее организации занимает массу времени, малоэффективной для группы в целом.

Таким образом, обеспечить обучение непосредственному беспереводному чтению может и должно регулярное синтетическое чтение в большом объеме вне аудитории учебных текстов с элементами анализа, качественных по содержанию, со строгой дозировкой и последовательностью при введении, предтекстовой проработкой нового и достаточной повторяемостью изученного языкового материала.

Литература:

1. Кудашова, М.А. «Домашнее чтение» в овладении чтением как видом речевой деятельности // Иностранные языки в высшей школе. — 1980. — № 15. — с. 33.
2. Каргина, Е. М. Роль внеаудиторного чтения в процессе формирования у студентов навыков ознакомительного чтения на иностранном языке // Гуманитарные научные исследования. — 2015. — № 1–1 (41). — с. 53–56.
3. Каргина, Е. М. Использование принципа преемственности в профильном профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 2 (30). — с. 21.
4. Фоломкина, С. К. Зависимость типов упражнений от видов чтения // Сборник «Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе». — М., 1970.
5. Каргина, Е. М. Формирование у обучающихся навыков рационального способа поисковой и исследовательской деятельности в процессе изучения иностранного языка // Современная педагогика. — 2014. — № 9 (22). — с. 52–54.
6. Каргина, Е. М. Подготовка студентов технического вуза к использованию профильной иноязычной литературы в профессиональной деятельности // Культура и образование. — 2014. — № 10 (14). — с. 26.
7. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М., 1973.
8. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыками чтения. — М., 1953.
9. Каргина, Е. М. Специфика трудностей и особенности их преодоления при комплексном обучении чтению студентов неязыковых вузов // Культура и образование. — 2014. — № 10 (14). — с. 18.
10. Каргина, Е. М. Развитие у студентов навыка беспереводного чтения научно-технической литературы // Современная педагогика. — 2015. — № 1 (26). — с. 60–65.

Реализация межпредметных связей на примере регрессионного анализа

Киселев Артем Анатольевич, аспирант;

Снежкина Ольга Викторовна, кандидат технических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Бочкарева Ольга Викторовна, кандидат технических наук, доцент
Пензенский артиллерийский инженерный институт

На начальном этапе обучения в любом техническом высшем учебном заведении бакалавры и магистры получают фундаментальную подготовку, которая играет существенную роль в их дальнейшем профессиональном образовании. Глубокое изучение фундаментальных дисциплин позволяет создать прочную базу для подготовки специалиста, способного ориентироваться в непрерывно меняющейся производственной обстановке. В связи с этим остро встает вопрос усиления фундаментальной подготовки бакалавров и магистров, возникает необходимость в создании такой системы обучения, которая способствовала бы развитию теоретического и творческого мышления, формированию умений и навыков по ориентированию в стремительно растущем потоке научной информации.

Существенную роль в формировании профессионализма будущих специалистов может сыграть тесная междисциплинарная взаимосвязь. Использование во время учебных занятий статистических данных, собранных, например, в период производственной практики способствует более глубокому развитию экономического мышления и критического отношения к информации. В качестве примера использования междисциплинарных взаимосвязей в процессе обучения можно рассмотреть

в виде регрессионного анализа при изучении дисциплины «ЭММиМ».

Пример. По региону приведены данные стоимости кадастровых работ от площади земельного участка (таблица 1). Необходимо определить:

1. Уравнение парной регрессии y по x .
2. Рассчитать коэффициент парной корреляции, коэффициент детерминации.

Наша цель — высчитать зависимость стоимости кадастровых работ от площади земельного участка. Для вычисления этой зависимости создадим таблицу из 14 заказчиков, площади земельного участка соответственно каждого заказчика и стоимости кадастровых работ за данный участок в программе Microsoft Office Excel.

В “Надстройках” выбираем “Пакет анализа” (рис.1).

Далее (если исходные данные уже внесены), выбираем «Регрессия» (рис.2).

Заполняем диалоговое окно ввода данных и параметров вывода (рис.3).

Получаем результаты расчета (рис.4):

После построения модели естественным образом возникает вопрос о проверки адекватности выбранной модели. Одним из методов проверки адекватности является анализ остатков. Учитывая, что остатки попадают в го-

Таблица 1. Данные стоимости заказа и площади земельного участка компании ООО «N» города N.

Номер п/п	Заказчик	Площадь земельного участка (кв.м.)	Стоимость кадастровых работ (руб)
1	Иванов	525	10000
2	Петров	1158	16000
3	Сидоров	852	15000
4	Жигулин	800	14000
5	ООО "Нива"	2300	27000
6	Козлов	2000	25000
7	Демидов	1500	23000
8	Петухов	1203	17000
9	Фролова	955	18000
10	Денисова	900	18000
11	ИП "Кузнецов И.М."	2050	19500
12	Бугреев	500	8000
13	Касьянова	400	8000
14	Лукьянова	600	8000

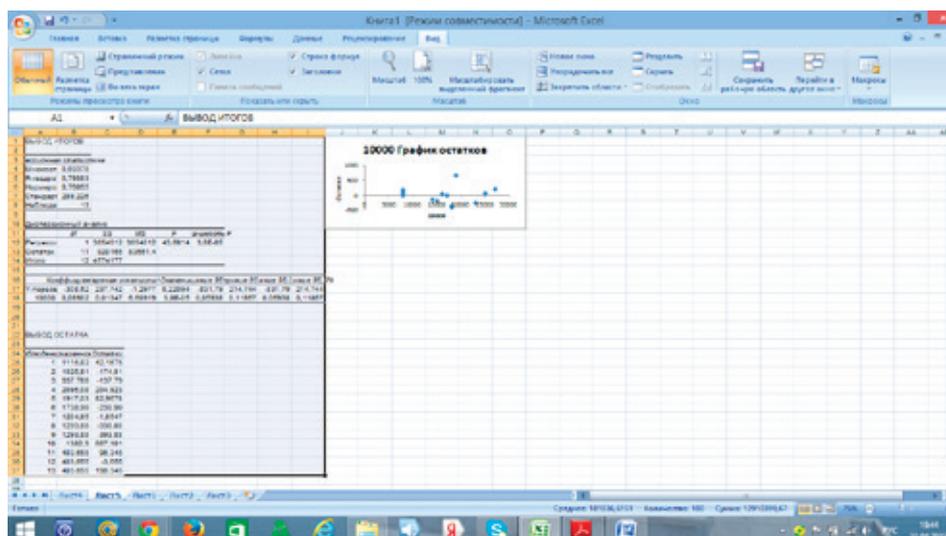


Рис.4

горизонтальную полосу с центром на оси абсцисс, то выбранную модель можно признать адекватной.

С помощью инструмента анализа данных “Регрессия” получим уравнение прямой регрессии:

$$Y_x = 5940 + 9,0727x.$$

Коэффициент корреляции:

$$r_{xy} = 0,9022$$

Коэффициент детерминации:

$$r^2_{xy} = 0,8140$$

(т.к. $r^2_{xy} \geq 0,75$, то модель может использоваться для прогнозов).

Литература:

1. Бочкарева, О. В. Математические задачи как средство формирования профессиональных качеств личности / О. В. Бочкарева, Т. Ю. Новичкова, О. В. Снежкина, Р. А. Ладин // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 2; URL: www.science-education.ru/116-12584
2. Ладин, Р. А. Математика и междисциплинарные связи / Р. А. Ладин, О. В. Снежкина, О. В. Бочкарева, Н. В. Титова // Молодой ученый. — 2014. — № 1. — с. 550–552.
3. Бочкарева, О. В. Формирование профессиональных умений на занятиях по математике / О. В. Бочкарева, О. В. Снежкина, М. А. Сироткина // Молодой ученый. — 2014. — № 2 (61). — с. 735–738.
4. Ладин, Р. А. Математика в учебном процессе строительного вуза / Р. А. Ладин, О. В. Снежкина, Г. А. Левова // Вестник магистратуры. — 2013. — № 12–4 (27). — с. 56–59.
5. Сироткина, М. А. К вопросу о профессиональной направленности обучения математике / М. А. Сироткина, О. В. Бочкарева, О. В. Снежкина // Вестник магистратуры. — 2014. — № 2 (29). — с. 59–61.

К вопросу использования веб-квеста

Кобзева Надежда Александровна, старший преподаватель;

Никонова Елена Демьяновна, студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В настоящее время в обучении иностранным языкам используются различные технологии (игровые, проектного, проблемного обучения и др.), каждая из которых имеет свои преимущества.

Использование современных Интернет-технологий повышает мотивацию и познавательную активность студентов, интерес к предмету, помогает интенсифицировать

и индивидуализировать обучение, устраняет психологический барьер при использовании иностранного языка как средства общения [1].

Понятие Интернет-технологий обширно, содержит всё, что связано с Сетью и включает физическую и логическую компоненты. К физической составляющей относятся новейшие устройства (железо), мобильные и стац-

онарные, а также о современные способы доступа в Сеть. Логическая компонента разнообразна: программное обеспечение, автоматизация информационных процессов, социальные сервисы, операционные системы, способы хранения и распределения информации и др.

Одним из современных направлений обучения иностранным языкам является широкое применение технологий глобальной сети Интернет.

Интернет-технологии — это автоматизированная среда получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, которая реализуется в сети Интернет. Данная среда включает машинный и человеческий элементы [2].

В процессе обучения, в том числе, иностранным языкам, активно используются следующие Интернет-технологии: компьютерные обучающие программы, электронные учебники, мультимедиа, построенные с использованием видеотехники, накопителей на дисках, средств телекоммуникации, включающих электронную почту, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и др.

Целью данной работы является рассмотрение Интернет-технологий в качестве эффективного средства обучения студентов иностранным языкам на примере веб-квеста.

В информационных ресурсах сети Интернет содержатся текстовый, аудио и визуальный материалы по разной тематике изучаемых иностранных языков. Для того, чтобы обучающиеся продуктивно использовали Интернет, разработаны и используются специальные учебные Интернет-ресурсы:

1. Hotlist («горячий список»), представляющий собой список сайтов с материалами изучаемой теме, который создаётся путём введения ключевого слова в поисковую систему Интернета.

2. Multimedia Scrapbook («мультимедийный черновик») является набором мультимедийных ресурсов, который содержит ссылки на фотографии, аудиофайлы, видеоклипы, графическую информацию, анимационные виртуальные туры. Файлы Multimedia Scrapbook могут быть скачаны и использованы обучающимися в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определённой темы.

3. Treasure Hunt («охота за сокровищами») включает ссылки на различные сайты по изучаемой теме, но каждая из ссылок содержит вопросы по содержанию сайта, с помощью которых обучающий направляет поисково-познавательную деятельность обучающихся.

4. Subject Sampler содержит ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет. Subject Sampler направлен на обсуждение дискуссионных тем, в процессе которого обучающимся необходимо аргументировать собственное мнение [3].

5. WebQuest, веб-квест, («Интернет-поиск») можно рассматривать в качестве организации проектной деятельности обучающихся.

В методике обучения студентов неязыкового вуза иноязычному устному общению веб-квест используется в качестве эффективного средства для взаимосвязанной деятельности обучающего и обучающихся в аудиторной и внеаудиторной работе.

Следует отметить, что в работах Г.А. Воробьёва (2004), О.В. Волковой (2010), Е.И. Багузиной (2011) веб-квест рассматривается в качестве технологии и дидактического средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Необходимо учитывать, что каждый веб-квест должен иметь структуру с ключевыми элементами [4]:

- введение, в котором содержится вопрос, над которым необходимо размышлять студентам;
- задание, как наиболее важную часть веб-квеста, которое направляет обучающихся на то, что конкретно надо будет делать;
- описание последовательности работы и необходимые для выполнения задания Интернет-ресурсы, а также вспомогательные материалы (шаблоны, клише, таблицы, бланки, инструкции и т.п.), дающие возможность эффективно организовать работу над веб-квестом;
- представление критериев и параметров оценки выполненного веб-квеста, которые должны соответствовать типу задач обучения, которые решаются в веб-квест [5];
- заключение, в котором даётся общее определение того, чему научатся студенты, выполнив заданный веб-квест.

Использование веб-квеста при обучении иностранным языкам позволяет создать ситуации реального аутентичного иноязычного общения.

Кроме того, обучающимся можно предложить выполнять веб-квест с опорой на схему Знаю-Хочу-Узнаю [6], которая позволяет активизировать и расширить имеющиеся знания.

Г.А. Воробьёв отмечает задания веб-квеста могут быть подлинно-коммуникативного характера при условии, что обучающиеся свободны в выборе того, как организовать и представлять найденную информацию [7].

Использование Интернет-ресурсов предполагается и в технологии смешанного обучения (blended learning), которая объединяет работу в аудитории в качестве формального средства, а также использование электронной почты, Интернет-конференций.

Таким образом, в процессе обучения иностранным языкам обучающиеся получают новые знания, формируют навыки и развивают умения, используя Интернет в качестве современного источника аутентичной информации.

Литература:

1. Лингводидактический аспект обучения иностранным языкам с применением современных интернет технологий: Коллективная монография. — М.: МЭСИ, 2013.

2. Абалуев, Р.Н. Интернет-технологии в образовании. Ч.3 / Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева и др. — Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. — с. 10.
3. Сысоев, П.В. Евстигнеев М.Н. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США). // Интернет-журнал «Эйдос». — 2008. — 1 февраля. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm>.
4. Dodge B, Some thoughts about WebQuests. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://vio. /vio_07, свободный.
5. Dodge, B. Creating A Rubric for a Given Task. 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/rubrics/rubrics.html>, свободный.
6. Ogle, D. and Blachowicz C. (2002). Beyond literature circles: helping students comprehend informational texts. In C. Block and M. Pressley. Comprehension Instruction: Research-based practices. 259–271. NY: Guilford Press.
7. Воробьев, Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.А. Воробьев. — Пятигорск, 2004. — 220 с.

Эффективные приёмы обучения иностранным языкам (английский язык, на примере Word Search Grid)

Кобзева Надежда Александровна, старший преподаватель;

Овчинникова Ирина Сергеевна, студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В настоящей работе рассматривается проблема выбора приёмов обучения иностранным языкам. Автором представлен конкретный пример одного из эффективных приёмов обучения английскому языку — «поиск слова в решётке» (Word Search Grid), который не утратил актуальности при формировании языковых навыков обучающихся.

Ключевые слова: формирование языковых навыков, приём обучения, поиск слова в решётке.

Общеизвестно, что в настоящее время обучение иностранным языкам приобретает прикладной характер, так как знание иностранных языков стало острой необходимостью профессиональной деятельности во многих сферах.

Современные методисты и практики продолжают совершенствовать и разрабатывать методики и технологии, в которых используются различные приёмы для обучения иностранным языкам.

В структуре методов обучения выделяются приёмы. Приём — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объёму или простой по структуре [1].

Под приёмом в методике обучения понимается наименьшая обучающая единица в деятельности преподавателя, элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавателя на определенном этапе практического занятия [2].

Приёмы обучения можно охарактеризовать предметным содержанием, познавательной деятельностью, они обусловлены целью применения.

Приёмы, являясь составной частью средств обучения, в отличие от других средств обучения отличаются динамичностью, связаны с конкретными действиями участников процесса обучения. Кроме того, приёмы и методы

обучения находятся в постоянном взаимодействии, оказывая взаимовлияние.

Основные методические приёмы обучения должны предусматривать:

- 1) свободу выбора обучающегося в обучающем действии;
- 2) постановку проблемы, которую необходимо решить обучающемуся;
- 3) деятельностный аспект применения знаний на практике;
- 4) контроль процесса обучения с использованием обратной связи.

Правильный выбор приёмов обучения обуславливается творческой деятельностью, планируемым уровнем усвоения, имеющимися средствами реализации, степенью эффективности и учётом уровня подготовки обучающихся, конкретной учебной ситуацией.

Цель настоящей работы: представить пример одного из эффективных приёмов обучения английскому языку — «поиск слова в решётке» (Word Search Grid), который не утратил актуальности при формировании языковых навыков обучающихся. Кроме того, использование специальных компьютерных программ позволяет обучающему составлять задания в рамках данного приёма с минимальными затратами времени.

Суть приёма *Word Search Grid* заключается в том, что обучающимся предлагается решётка, состоящая из клеток, в каждой из которых написана буква алфавита. Среди набора букв скрыты слова по изучаемой теме, например, *Environmental Problems* (таблица 1). Обучающимся необходимо найти скрытые слова, дать определение их значения, перевести и найти слово, которого

нет в сетке. Затем выполняются более сложные задания, предполагающие рассмотрение лексических единиц в их синтагматических отношениях, которыми они связаны в составе высказывания. Например, задания приёма *Word Search Grid* по теме *Environmental Problems* выполняются в несколько этапов.

1-й этап:

Word Search Grid: Environmental Problems
 Find the words in the list hidden in the puzzle grid below. Find the words in the grid. Words can go horizontally, vertically and diagonally in all eight directions.
Задание:
 Термины, связанные с темой *Environmental Problems* находятся в списке, представленном ниже, они записаны вперед, назад, по вертикали; по горизонтали, или по диагонали.
 Вам следует найти указанные термины, отметить их на сетке и записать перевод в своих рабочих тетрадях, чтобы запомнить значения. Одно слово из списка не находится в сетке — что это за слово?
Word Search Environmental Problems: Greenhouse Effect, Ozone Depletion, Air Pollution, Acid Rain, Wastewater, Urban Runoff, Water Crisis, Marine Pollution, Habitat destruction, Desertification, Land pollution, Soil pollution, Conservation, Non-Recyclable Waste, Genetic Engineering, Nuclear Development, Nanotechnology, Population Explosion, Eutrophication

Таблица 1. *Environmental Problems*

H	G	W	H	X	D	E	H	J	G	F	Z	E	D	N	W	W	S	X	N
N	O	I	T	E	L	P	E	D	L	R	L	S	O	L	W	U	W	P	V
W	E	X	V	U	W	O	X	A	D	B	E	I	N	R	P	N	K	Q	J
A	N	T	Y	R	Q	N	N	D	A	W	T	E	R	G	G	G	O	W	Y
T	I	L	S	B	U	D	U	L	C	A	P	U	N	H	Y	D	Z	G	N
E	R	T	I	A	M	Z	C	X	V	J	N	I	A	H	E	K	O	R	W
R	A	K	N	N	W	Y	S	R	I	O	R	B	E	S	O	L	N	A	A
C	M	R	O	R	C	P	E	K	F	E	I	N	E	M	O	U	E	I	S
G	I	M	Z	E	R	S	C	F	E	T	O	R	T	N	P	E	S	N	T
A	N	P	R	F	N	T	B	N	A	I	T	N	H	O	D	A	R	E	E
A	P	N	C	O	O	C	I	T	T	I	E	C	N	I	T	I	N	U	W
X	O	Y	C	S	Y	G	S	C	F	M	E	Z	O	T	C	P	C	X	A
N	H	X	T	Q	N	P	U	I	P	T	S	A	I	U	E	S	W	A	T
Y	T	J	Z	E	V	R	C	O	O	P	I	U	S	L	F	L	C	Q	E
F	N	A	H	C	T	A	L	N	J	Q	S	X	O	L	F	I	I	R	R
T	U	Z	U	S	T	E	A	Z	J	B	I	M	L	O	E	O	T	N	J

- GREENHOUSE
- DEPLETION
- ACID
- URBAN
- CRISIS
- DESTRUCTION
- SOIL
- WASTE
- NUCLEAR
- POPULATION

- EFFECT
- AIR
- RAIN
- RUNOFF
- MARINE
- DESERTIFICATION
- CONSERVATION
- GENETIC
- DEVELOPMENT
- EXPLOSION

- OZONE
- POLLUTION
- WASTEWATER
- WATER
- HABITAT
- LAND
- NONRECYCLABLE
- ENGINEERING
- NANOTECHNOLOGY

2-й этап. Задание: дайте толкование значения найденных слов на английском языке.

3-й этап. Задание: на свой выбор возьмите одно из найденных вами слов и составьте с ним предложение.

4-й этап. Задание: составьте 3 логически связанных предложения, в которых бы были использованы три любые найденных вами слова.

Следовательно, на каждом этапе выполнения заданий приёма *Word Search Grid* происходит их постепенное усложнение:

1-й этап приёма *Word Search Grid* способствует знакомству с основами терминосистемы, расширению словарного запаса, а именно: запоминанию слов во взаимосвязи с их эквивалентами на *родном языке* (перевод на родной язык).

2-й этап приёма *Word Search Grid* способствует знакомству с основами терминосистемы, расширению сло-

варного запаса, а именно: запоминанию слов во взаимосвязи с их значением на *изучаемом языке* (дефиниция, объяснение на изучаемом языке).

Данные этапы (1, 2) приёма *Word Search Grid*, наряду с формированием лексических навыков, содействуют дальнейшему формированию *навыков использования одноязычных и двуязычных словарей*.

3, 4 этапы приёма *Word Search Grid* направлены на формирование языковых навыков: построение простых и сложных предложений.

Таким образом, использование заданий приёма *Word Search Grid* может способствовать формированию у обучающихся языковых навыков на основе дистрибутивного анализа, изучения свойств языкового элемента и возможности его сочетаемости с другими элементами речи.

Литература:

1. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. — М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. — 365 с.
2. Ляховицкий, М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1973.

К вопросу формирования иноязычной лексики

Кобзева Надежда Александровна, старший преподаватель;

Пронина Алёна Евгеньевна, студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Объективной потребностью обучения студентов неязыкового вуза иностранным языком является поиск оптимальных способов организации аудиторной и внеаудиторной работы, рациональных вариантов достижения поставленных целей и задач в соответствии с ФГОС ВПО-3. В обучении иностранным языкам используются различные технологии (игровые, проектного, проблемного обучения и др.), каждая из которых имеет свои преимущества.

В данной работе рассматриваются приёмы технологии эдьютейнмент [1], способствующие формированию иноязычной лексики студентов, обучающихся по направлению «Техносферная безопасность» (степень бакалавр), в процессе *аудиторных* и *внеаудиторных* занятий, интеграция которых может усилить эффективность данной методики.

Тематика иноязычного профессионального общения в соответствии с Рабочей программой базового курса дисциплины «Иностранный язык» направления «Техносферная безопасность» (бакалавр) предполагает знакомство с основными лексическими единицами указанного направления, а так же формирование языковых и речевых навыков с их использованием.

В структуру дисциплины «Иностранный язык» включена тема *Natura and environment*, следовательно, со-

держательная часть *приёмов обучения* на основе технологии эдьютейнмент составляется с учётом необходимости формирования иноязычного профессионального общения по данной теме.

Тема *Natura and environment* является одной из трудных при обучении студентов неязыкового вуза. Трудности возникают в связи с необходимостью запоминания большого количества лексического материала и определений по следующим направлениям: *Deforestation, Earthquakes, Endangered species, Global warming, Pollution, Recycling, Renewable energy, The ecosystem* и др.

Технология эдьютейнмент включает приёмы яркого, интерактивного обучения, которые реализуются поэтапно: от простого к сложному.

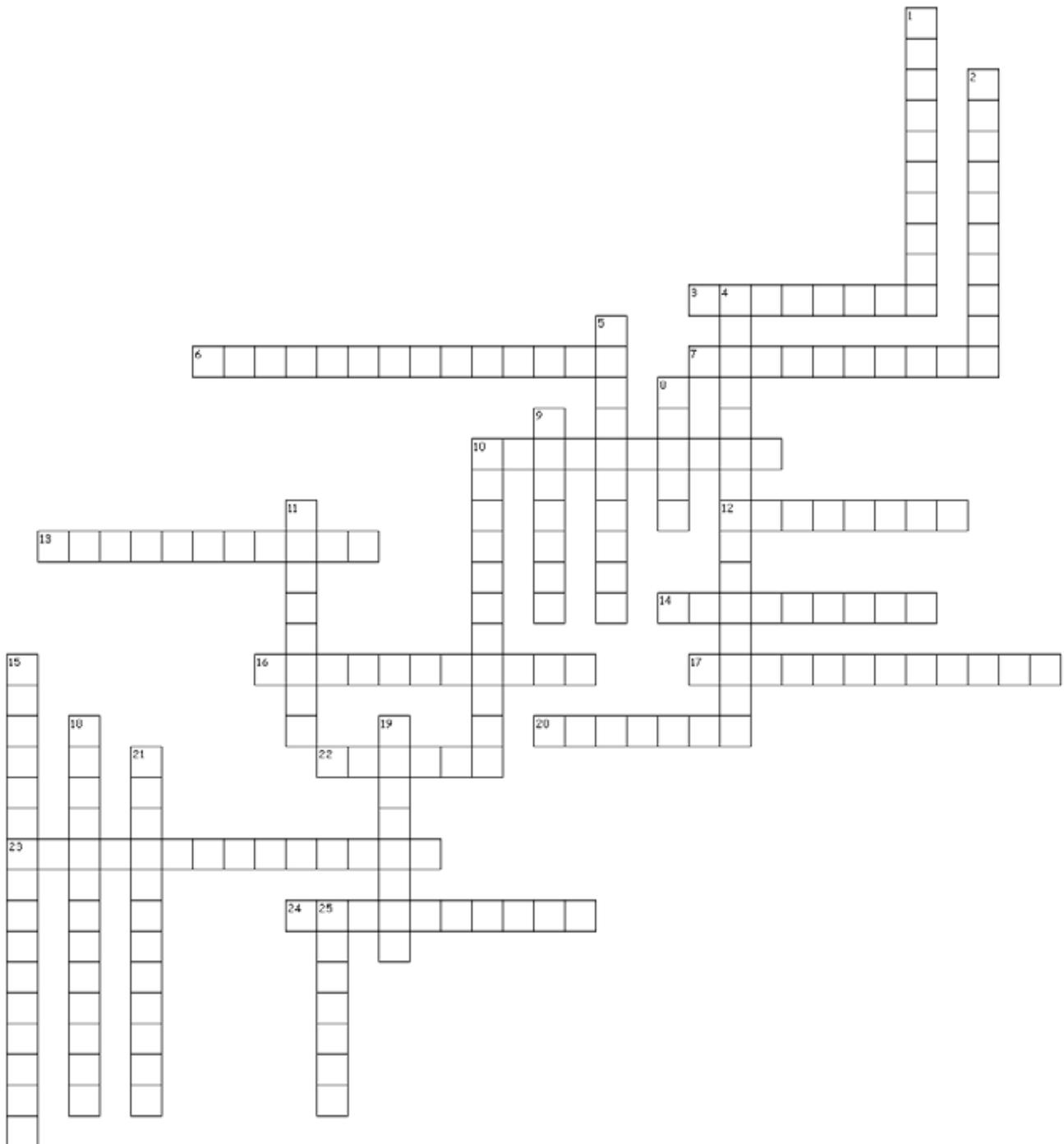
На первом этапе обучения студентов иноязычному профессиональному общению используются приёмы, направленные на формирование языковых и речевых навыков: кроссворды, игры, анаграммы, которые могут быть разработаны на основе правил игры скрэбл (scrabble), средства технологии эдьютейнмент [2].

Например, студентам предлагается решить соответствующий теме кроссворд:

Crossword: Ecosystem

Задания к кроссворду: Ecosystem

- 1) Решите кроссворд (критерий оценки: баллы за каждое слово определяются по правилам игры scrabble, в соответствии с которыми каждая буква имеет свою "ценность" в баллах);
- 2) Используя материалы кроссворда (термины и их дефиниции) в качестве смысловой опоры, подготовьте устное высказывание по теме Ecosystem, сосредоточив внимание не на всей проблеме в целом, а на определённой части по вашему выбору, например: Ecosystem Restoration, Animal Habitats, Food Chain, Biotic Ecosystem Components и другим, по вашему выбору.



Across	Down
3. very specific category of organisms; two animals are of the same species if they can mate to produce fertile offspring; ex. labrador retrievers and poodles are two different breeds, but they can produce fertile offspring, so they are the same species	1. everything living and non-living in an area
6. must eat other organisms to survive	2. jelly-like substance that fills the cell and holds the organelles in place; organelles are parts of the cell (ex. nucleus, chloroplasts, etc.)
7. shows a linear progression of "who eats whom," the flow of nutrients and energy through an ecosystem; arrows point from what is eaten to the eater (ex. carrot => bunny)	4. process that plants use to produce their own food (sugar), occurs in the chloroplasts — $CO_2 + H_2O \xrightarrow{\text{sunlight}} \text{sugar} + O_2$
10. animals, must eat other organisms to survive	5. plants, make their own "food" via photosynthesis
12. cell organelle, "brain" of cell, controls cell activity, contains genetic information	8. animals that are hunted and killed for food, ex. rabbits
13. Characteristics that help an organism survive in a particular ecosystem — ex. thorns, camouflage	9. biological catalyst, or substance that speeds up chemical reactions; used by decomposers to break down dead material in to basic nutrients
14. animals that hunt, kill and eat other animals, ex. ball python	10. animals that eat only other animals
16. animals that eat only plants	11. similar to a food chain, but more complex; branches show all of the nutritional relationships for an entire ecosystem; can demonstrate the balance of an ecosystem
17. ex. producers, consumers, decomposers	15. examples of abiotic factors include soil, water, temperature, bedrock, etc.
20. dead and decomposing material	18. cell organelle that is the site of photosynthesis, contains the pigment chlorophyll; not found in animal cells
22. producer, makes its own "food" via photosynthesis	19. simplest one of the five kingdoms of life, single celled organisms, decomposers, do not have membrane-bound nuclei, ex: streptococcus, E. coli
23. CO ₂ , a basic nutrient, required by plants for photosynthesis, also a product of decomposition	21. do not eat: they secrete enzymes on to dead material to break it down and then absorb nutrients directly; when decomposers are finished, all that is left is the most basic nutrients (water, carbon dioxide, minerals) — ex. bacteria, fungi.
24. animals that eat both plants and other animals, ex. humans, raccoons, ants	25. most primitive of the five major plant groups; no, or poorly developed, roots, leaves; grow very low to ground; require moist habitat; reproduce using spores (single cells that develop in to new organism)

Key: Abiotic Nonliving, Animal consumer, Bacteria, Biotic living, Carbon Dioxide, Carnivores, Chloroplasts, Consumers, Cytoplasm, Decomposers, Ecosystem, Enzyme, Food Chain, Food Web, Herbivores, Mosses, Nucleus, Photosynthesis, Plant, Predator, Prey, Producers, Species.

На втором этапе эффективным может быть приём игры-турнира «Learn terms with scrabble» в рамках внеаудиторного занятия, направленного на формирование языковых и речевых навыков в условиях коллективной деятельности.

Игра-турнир *Learn terms with scrabble* позволяет повторить и закрепить изученную лексику и формирует язы-

ковые и речевые навыки. Правила игры-турнира *Learn terms with scrabble* точно такие же, как в игре scrabble: словосложение и словообразование на игровом поле, но некоторые условия и параметры изменены. По правилам игры-турнира *Learn terms with scrabble* все фишки (tiles) выложены рядом с игровым полем так, чтобы были видны буквы и их баллы ("лицевой стороной"). В группе студентов формируются команды игроков, каждая команда заранее выбирает тему будущего монолога, опорные слова и термины которого они будут выкладывать на игровом поле, соблюдая очерёдность. Например:

Задание.

Выберите одну из предложенных тем для коллективного монолога-сообщения:

Ecology, environmental protection and Earth strata preservation

Natural and managed ecosystems. Nature conservation and sustainable use

Effects of globalization on natural resources

Waste treatment and management.

Advanced recycling technologies

Management of industrial wastes

Waste water reuse.

Innovation for less polluting emission processes

Cumulative environmental assessment

Green competitiveness as a business strategy

На третьем этапе использование аутентичного видео, веб-квестов (Web Quests), мультимедийных презентаций способствует развитию коммуникативных умений иноязычного профессионального общения.

Например, мультимедийная презентация в формате Печа-Куча (Pecha-Kucha), появившемся впервые в Токио в 2003 году. Особенность презентации Печа-Куча состоит в следующем: а) продолжительность выступления не должна превышать 6 минут 40 секунд; б) разрешается использовать не более 20 слайдов; в) слайды сменяются автоматически; г) после презентации отводится несколько минут на дискуссию по презентации.

Данный формат презентации Печа-Куча позволяет за короткое время ознакомиться с большим количеством выступлений. Кроме того, докладчику необходимо тщательно продумывать своё выступление из-за автоматической смены слайдов и невозможности остановить их или вернуться к предыдущим слайдам, невозможности зачи-

тывать тексты слайдов с экрана, что является плюсом по сравнению с обычной презентацией.

Правила и ограничения формата Печа-Куча не позволяют докладчику отвлекаться от темы, обязывают чётко, кратко и ярко презентовать свои доклады, а изображения на слайдах должны усиливать слова докладчика.

Во внеаудиторной работе приём спитинг (speating), средство технологии эдьютейнмент, обеспечивая комфортные условия, помогает студентам справляться с затруднениями иноязычного устного общения, такими как: стеснение говорить на изучаемом языке, боязнь сделать ошибки, подвергнуться критике в ситуации нехватки языковых и речевых средств для достижения коммуникативной цели, выдержать продолжительность общения на иностранном языке [3].

Таким образом, приёмы технологии эдьютейнмент могут способствовать формированию иноязычной лексики, языковых и речевых навыков для иноязычного профессионального общения.

Литература:

1. Кобзева, Н. А. Edutainment как современная технология обучения / Н. А. Кобзева // Ярославский педагогический вестник — 2012 — № 4 — Том II (Психолого-педагогические науки) с. 192—195.
2. Кобзева, Н. А., Овчинникова И. С. Игра скрэбл (scrabble) как средство обучения иностранным языкам // В мире научных открытий. — 2014 — № . 11.5 (59). — С. 1838—1847.
3. Кобзева, Н. А., Пронина А. Е. Средства технологии обучения эдьютейнмент (на примере спитинг и инфотейнмент) // В мире научных открытий. — 2014 — № . 11.5 (59). — С. 1832—1838.

Современная характеристика нравственной воспитанности младших школьников в аспекте Федерального государственного образовательного стандарта

Колесникова Алла Николаевна, магистр, учитель начальных классов;

Айрумян Гаянэ Сергеевна, магистр, учитель начальных классов;

Борисова Надежда Федоровна, зам. директора по УВР, учитель начальных классов

МБОУ «СОШ № 9» (г. Астрахань)

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на духовно-нравственное развитие, становление личностных характеристик выпускника.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом на ступени начального общего образования осуществляется:

- становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся;
- духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей;
- укрепление физического и духовного здоровья обучающихся.

С первых дней пребывания в школе у младших школьников формируется отношение к школе, образованию в целом, педагогам и сверстникам. Происходит

их приобщение к нормам социальной жизнедеятельности, формируются основы гражданственности, трудолюбия, нравственности, креативности, инициативности и т. и.

Младший школьный возраст — этап развития ребёнка, который соответствует периоду обучения в начальной школе.

Поступивший в школу ребёнок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью.

Рассмотрим примерные перечни основных требований к результатам освоения норм нравственности применительно к младшим школьникам:

От них требуется:

- знать и понимать, что они граждане своей страны — России;

- любить Родину, уважать людей, способных своим трудом беззаветно служить народу и твёрдо держать своё слово;

- уважительно относиться к представителям разных национальностей, к особенностям их быта и культуры;

- быть принципиальным, требовательным, верным и преданным в дружбе;

- бороться с проявлениями в себе и своих товарищах тщеславия, самодовольства, жестокости, равнодушия к людям и делу;

- беречь своё человеческое достоинство и честь;

- уметь воспитывать в себе волю и мужество, твёрдый характер и целеустремлённость, доброту и требовательность, способность не поддаваться соблазнам наживы, потребительства;

- помогать попавшим в беду людям, не требуя награды за добрый поступок; проявлять доброту и заботливость к своим близким в семье и к окружающим людям в повседневной жизни.

У детей в возрасте от 7 до 12 лет продолжает формироваться стремление иметь свою точку зрения по разным вопросам. У них также появляются суждения о собственной социальной значимости.

У младших школьников развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения (коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.), кроме того, возникают коллективные связи, формируется общественное мнение. Именно младший школьный возраст предоставляет большие возможности для формирования и нравственных качеств, и положительных черт личности.

И в учебной деятельности, и в процессе игры, и в общении младших школьников развиваются чувства сотрудничества и соперничества, формируются представления о таких понятиях, как «справедливость», «преданность», «сострадание», «отзывчивость», «милосердие», которые постепенно приобретают личностный смысл.

Овладение комплексом нравственных требований и умений способствует личному развитию.

Вышеперечисленные особенности младшего школьного возраста следует учитывать при организации нравственного воспитания обучающихся на ступени начального общего образования.

Большая часть детей приходит в 1 класс из детского сада, где закладываются основы нравственных представлений о хороших и плохих поступках, навыки вежливого общения и уважительного отношения к окружающим. Стимулом для дальнейшего нравственного развития и воспитания является их стремление стать школьниками. В период обучения в начальной школе учащиеся должны научиться строить свои нравственные отношения с товарищами по классу и с учителем. Осознание важности, нужности новых обязанностей и дел предопределяет готовность ребёнка этого возраста выполнять новые требования взрослых: добросовестно готовить школьные

задания, старательно овладевать знаниями, активно участвовать и жизни класса и школы.

Младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Стержнем воспитания, определяющим нравственное развитие личности в младшем школьном возрасте, являются формирование гуманистического отношения и взаимоотношения детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость.

Важную роль в нравственном развитии младшего школьника играет эмпатия (сопереживание, эмоциональная отзывчивость на переживания другого). Как свойство личности эмпатия выступает мотивом различных форм поведения.

Для развития эмпатии очень важно учитывать, что младший школьник особенно восприимчив к воздействиям взрослого, а для этого нужно, чтобы сам воспитатель был эмоционально отзывчив на переживания ребёнка, умел вовремя прийти ему на помощь.

Нравственное развитие младших школьников своеобразно. В их моральном сознании преобладают повелительные элементы, которые обусловлены требованиями, указаниями и советами учителя. Можно сказать, что они фактически функционируют в форме этих требований. Причём при оценке (например, поведения) дети исходят в основном из того, что не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие отклонения от установленных норм поведения. Остро реагируя на недочёты в поведении своих товарищей, дети зачастую не замечают собственных и некритически относятся к себе.

В нравственном воспитании младших школьников следует учитывать, что, хотя дети начинают самостоятельно разбираться в различных жизненных ситуациях, их оценка ситуаций, событий, поступков часто может быть ситуативна. Стремление к такого рода самостоятельности должно поддерживаться учителем. Он же помогает детям выходить за рамки ситуации при их анализе и нравственной оценке.

Проблему духовно-нравственного развития и воспитания учащихся необходимо решать с учётом единства нравственного и умственного развития в процессе обучения. С этой точки зрения и необходимо решать проблему умственного и нравственного развития учащихся в процессе школьного обучения на основе их единства и тесной взаимосвязи одного и другого. По мнению В.А. Сухомлинского, ещё «в младшем школьном возрасте, когда душа очень податлива к эмоциональным воздействиям, мы раскрываем перед детьми общечеловеческие нормы нравственности, учим их азбуке морали:

1. Ты живёшь среди людей. Не забывай, что каждый твой поступок, каждое твоё желание отражаются на окружающих тебя людях. Знай, что существует граница между тем, что тебе хочется, и тем, что можно. Проверь свои поступки вопросом к самому себе: не делаешь ли ты зла, неудобства людям? Делай всё так, чтобы людям, окружающим тебя, было хорошо.

2. Ты пользуешься благами, созданными другими людьми. Люди делают тебе счастливым детство. Плати им за это добром.

3. Все блага и радости жизни создаются трудом. Без труда нельзя честно жить.

4. Будь добрым и чутким к людям. Помогай слабым и беззащитным. Помогай товарищу в беде. Не причиняй людям зла. Уважай и почитай мать и отца — они дали тебе жизнь, они воспитывают тебя, они хотят, чтобы ты стал честным гражданином, человеком с добрым сердцем и чистой душой.

5. Будь неравнодушен к злу. Борись против зла, обмана, несправедливости. Будь непримиримым к тому, кто стремится жить за счёт других людей, причиняет зло другим людям, обкрадывает общество.

Такова азбука нравственной культуры, овладевая которой дети постигают сущность добра и зла, чести и бесчестия, справедливости и несправедливости» [52].

Формирование основ нравственности происходит в школе на всех уроках. И в этом отношении нет и не может быть главных и неглавных предметов. Важно помнить о том, что воспитывают не только содержание, методы и организация обучения, учитель, его личность, знания, убеждения, но и та атмосфера, которая складывается на уроке, стиль отношений педагога и детей, качество отношений детей друг к другу. Воспитывает себя и сам ученик, становясь субъектом воспитания. Развивающая активность школьника, сознательность, инициативность в процессе обучения — вот некоторые показатели овладения младшим школьником собственным поведением.

Для достижения успеха в области нравственного воспитания в начальной школе важно организовать учение как коллективную деятельность, пронизанную высоко-нравственными отношениями. Не вызывает сомнения тот факт, что влияние коллектива на личность оптимально тогда, когда каждый ребёнок занимает в коллективе адекватное своим возможностям место, становится незаменимой личностью. Это приводит к развитию чувства собственного достоинства, которое заставляет младшего школьника без внешнего побуждения действовать согласно установленным нравственным нормам и принципам. А это значит, что воспитание в коллективе ставит даже школьника младшего возраста перед необходимостью элементарного самовоспитания и самообразования, без которых вообще невозможно развитие, в том числе и нравственное.

Знания школьников о нравственных нормах, полученные на уроках, собственные жизненные наблюдения нередко бывают разрозненными и неполными. Поэтому требуется специальная работа, связанная с обобщением полученных знаний.

Школа — это особого рода коллектив, играющий в воспитании младшего школьника основную, долговременную и важнейшую роль. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждению и холод-

ности — эти все качества личность приобретает в начальной школе. Эти качества закрепляются у младшего школьника и оказывают продолжительное влияние на его развитие.

Одной из актуальных задач начальной школы в области нравственного воспитания учащихся становится следующая: как правильно организовать деятельность ребёнка?

Нравственное развитие и воспитание эффективно осуществляются только как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали организации всей жизни младших школьников: деятельности, отношений, общения с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом целостного процесса является формирование личности в единстве её сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения. В силу особенностей возраста учащихся начальных классов в работе с ними требуются специальные приёмы, способствующие тому, чтобы дети смогли осознать учебную задачу и как общую, и как относящуюся лично к ним. Поэтому важно изучить как общие способы организации нравственного воспитания, так и специальные формы, методы и приёмы работы с младшими школьниками в данном направлении.

Выделены следующие уровни нравственной воспитанности младших школьников (*низкий, средний, высокий*).

Младшие школьники с *низким уровнем* нравственной воспитанности не умеют проявлять эмпатию и милосердие (редко проявляют отзывчивость, внимательность, доброту и уважительное отношение к окружающим их людям); не умеют проявлять нравственные чувства и этическое сознание; не относятся творчески к учению и труду, не умеют отвечать за свои поступки и вести себя в соответствии с требованиями к учащимся.

Младшие школьники с *средним уровнем* нравственной воспитанности не всегда умеют проявлять эмпатию и милосердие, не всегда отзывчивы, внимательны, добры и уважительны к окружающим их людям; не всегда умеют проявлять нравственные чувства и этическое сознание; не всегда творчески относятся к учению и труду, не всегда умеют отвечать за свои поступки и вести себя в соответствии с требованиями к учащимся.

Младшие школьники с *высоким уровнем* нравственной воспитанности умеют проявлять эмпатию и милосердие, всегда отзывчивы, внимательны, добры и уважительны к окружающим их людям; умеют проявлять нравственные чувства и этическое сознание; всегда творчески относятся к учению и труду, умеют отвечать за свои поступки и вести себя в соответствии с требованиями к учащимся.

Поскольку процесс воспитания осуществляется в различных формах при помощи разнообразных воспитательных средств необходимо на этом вопросе остановиться подробнее.

На основании вышесказанного, можно сделать вывод о том, что *нравственная воспитанность* младшего школьника является результатом нравственного воспитания; обусловлена содержанием — общественной мо-

ралью, необходимостью внедрения норм общественного нравственного сознания в индивидуальное сознание и поведение каждого ребенка и предполагает включенность ученика в данный процесс.

Литература:

1. Азбука нравственного воспитания: Пособие для учителя. / Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. — М.: Просвещение, 2007, 17с.
2. Божович, Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей младшего школьного возраста. — М.: Просвещение, 2005.
3. Васильева, З.Н. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности. — М.: Просвещение, 2008.

Проблема уровней владения грамматикой иностранного языка в неязыковом вузе

Комарова Елена Васильевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Данная статья посвящена рассмотрению уровней владения грамматикой иностранного языка в неязыковом вузе. Выделены четыре уровня: рецептивный, репродуктивный, репродуктивно-продуктивный и продуктивный. Для успешного обучения грамматическому строю речи необходимо определить конечные уровни владения каждым грамматическим явлением или, точнее, внутри каждого явления установить для каждой входящей в него нормы конечный уровень владения. Не менее существенным является определение промежуточных уровней владения грамматическим знаком.

Ключевые слова: грамматика, иностранный язык, процесс обучения, рецепция, синтаксические связи, текст.

Преподаватель иностранного языка должен стремиться к достижению грамматической правильности речи своих студентов. Грамматика является структурой языка и превращает его в речь. Изучение грамматического аспекта неизбежно при овладении иностранным языком. Но, в свою очередь, усвоение грамматики любого языка вызывает много трудностей, которые усугубляются грамматическими терминами, правилами и бесконечным числом исключений.

Можно установить четыре уровня владения грамматикой:

– Рецептивный уровень, то есть нулевая степень активизации грамматического знака в экспрессивной речи.

– Репродуктивный уровень. Он характеризуется следующими признаками: обучаемые оперируют в речи определенным набором готовых образцов употребления грамматического знака в виде грамматических словоформ конкретных лексических единиц, словосочетаний и предложений: они в состоянии варьировать их, причем варьирование в основном происходит осознанно, то есть субъективно как проведение подстановки в образцах. К признакам этого уровня принадлежит также употребление грамматического знака при передаче содержания заданного текста, из которого воспроизводятся готовые словосочетания и предложения. Данный уровень является первой степенью употребления знака в экспрессивной речи.

– Репродуктивно-продуктивный уровень. Он характеризуется следующими признаками: варьирование усвоенных образцов числа типовых ситуаций без жестких лексических ограничений.

– Продуктивный уровень. Представляет собой высшую степень употребления грамматического знака в экспрессивной речи. Он предполагает самостоятельное структурирование предложений и словосочетаний с изучаемым грамматическим знаком в пределах усвоенного лексического материала, то есть свободное комбинирование лексического наполнения грамматического явления, а также самостоятельный перенос грамматической нормы на лексические единицы, которые в предыдущем речевом опыте обучаемого этой нормой не были охвачены. [3, с. 115]

Таким образом, в основу выделения первого, второго и третьего уровней владения грамматическим явлением в экспрессивной речи положен один критерий — характер формируемого стереотипа: на репродуктивном уровне функционируют стереотипы конкретных словоформ, словосочетаний и предложений, на репродуктивно-продуктивном уровне — конкретно-категорийные стереотипы, а на продуктивном уровне — стереотипы межкатегорийных связей.

Для успешного обучения грамматическому строю речи необходимо определить конечные уровни владения

каждым грамматическим явлением или внутри каждого явления установить для каждой входящей в него нормы конечный уровень владения.

Не менее существенным является определение промежуточных уровней владения грамматическим знаком. Многие грамматические явления с самого начала подлежат усвоению до высшего продуктивного уровня владения. Существенным недостатком в организации обучения таким грамматическим явлениям следует считать то, что для их усвоения обычно предусматривается определенный спецпериод, а продолжение ограничивается повторением грамматического знака в различных видах речевой деятельности и эпизодическими коррективными упражнениями. Такой подход не может обеспечить овладение более трудными грамматическими явлениями иностранного языка по следующим причинам. Во-первых, при небольшом количестве практических занятий в неделю и недостаточной учебной мотивации формирование грамматического навыка чрезвычайно затруднено. Во-вторых, при создании грамматических речевых автоматизмов в указанных условиях нельзя рассчитывать на то, что учащиеся самостоятельно распространят грамматическую норму на новое лексическое наполнение. В-третьих, учащиеся без специального обучения вряд ли окажутся в состоянии употребить грамматический знак в комбинационно-усложненном окружении. [1, с. 785]

Сказанное не относится ко всем грамматическим явлениям, но коммуникативно более ценные и трудные из них нуждаются в многократной специально нацеленной отработке. Грамматические явления должны усваиваться на высшем уровне активации, но каждый раз с максимальным лексическим наполнением в комбинационно-усложненном окружении и с охватом максимального количества ситуаций употребления грамматических явлений.

Таким образом может быть обеспечено необходимое грамматико-категорийное поведение новых лексических единиц и формирование гибких звеньев функциональных систем, ответственных за порождение грамматического знака.

Однако существуют и такие грамматические явления, для которых существенным оказывается определение промежуточных уровней владения грамматическим знаком. Обратимся к закономерностям формирования динамических речевых стереотипов и, в частности, к роли и функции усвоения готового материала в создании грамматических автоматизмов. В этой связи необходимо ответить на вопрос, что же собой представляет первый промежуточный уровень владения грамматическим явлением — рецептивный. Более пристальный анализ процессов рецепции и выполнения, так называемых рецептивных упражнений показывает следующее: если рецепция идет по зрительному каналу, то есть в текстах и сопровождается детальным объяснением структуры грамматического знака, его компонентов и способа его образования, то рецептивность становится чисто условной. Во-первых, рецепция в данном случае неминуемо вызывает сильные внутренние речедвижения и проговаривание. Незамед-

лительно устанавливаются внутриязыковые и межъязыковые связи различного характера, связи между различными анализаторами. Во-вторых, рецептивные действия с грамматическими знаками части и их воссоединением в уме, то есть с внутреннеречевым анализом и синтезом. В-третьих, вместе с этим начинается запоминание отдельных структурных элементов — грамматических формантов, конкретных лексических индикаторов.

Еще отчетливее эти действия по разложению и сложению заданных форм, сочетаний и предложений совершаются при оперировании готовыми образцами употребления изучаемого грамматического явления в экспрессивной речи, то есть на репродуктивном уровне.

Значительное количество грамматических явлений английского, французского, немецкого, русского и других языков не может быть представлено «типовыми предложениями», и, следовательно, невозможно обучить владению этими явлениями на основе типовых предложений. К таким явлениям относятся видовременные формы глагола, артикль и некоторые другие морфологические явления, а они-то и представляют наибольшую трудность для усвоения. [2, с. 57]

Для того чтобы процесс обучения языку был эффективным, необходимо диалектически гибкое, подчиненное речевым задачам сочетание правила и образца на этапе презентации материала и обладающее теми же качествами сочетание объяснения и активизации этого материала.

Использование на занятиях синтаксических моделей не может быть основным принципом практического обучения речи. Подлинное усвоение языкового материала может быть обеспечено лишь при активизации его в связной речи, а не в изолированных предложениях, и поэтому основную роль при обучении речи должны играть связные высказывания не менее сложного синтаксического целого. Во многих случаях порядок слов в предложении, расположение элементов синтаксической структуры определяется не внутренними закономерностями данного предложения, хотя вряд ли можно отрицать, что порядок следования членов предложения является одним из основных грамматических средств английского языка. Порядок расположения элементов предложения в значительной степени зависит от структурно-смысловых связей, существующих между предложениями. Это же справедливо и для интонационного оформления предложения, и для ряда морфологических явлений. Так, в английском языке некоторые обстоятельства могут стоять и начале, и в конце предложения.

Рецептивный и репродуктивный уровни владения представляют собой две последовательные стадии тренировки осуществления грамматических действий в облегченных условиях. Таким образом, они готовят учащихся к грамматическим действиям на более трудном уровне, когда их результат уже не задан и приходится создавать что-то новое, а не мысленно воссоздавать что-то зрительно данное и актуализированное во внутренней речи как готовый слухо-моторный образец.

Литература:

1. Комарова, Е. В. Структурно-грамматический анализ предложений в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — с. 784–786.
2. Лapidус, Б. А. Полемиические заметки о так называемых моделях и грамматических правилах // Иностранные языки в высшей школе, 1972. — № 7. — с. 55–60.
3. Трубицина, Н. А., Акимова Н. Н. Роль усвоения готовых образцов употребления грамматического знака в свете проблемы уровней владения грамматикой иностранного языка // Проблемы обучения иностранным языкам, 1977. — Т. XIII. — с. 113–122.

Особенности возникновения речевой интенции в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе

Комарова Елена Васильевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей возникновения речевой интенции в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе. Коммуникативная интенция возникает в результате ориентировки в проблемной ситуации и сопровождается формированием речевой задачи, ориентировка, в условиях которой приводит к программированию высказывания. К числу факторов, обуславливающих возникновение речевой интенции, относятся также такие факторы, как потребность в общении, мотивация, обстановочная афферентация, вероятностный опыт и задача действия.

Ключевые слова: восприятие, иностранный язык, мотив, потребность, проблемная ситуация, процесс обучения, речевая интенция, текст.

Знание иностранного языка является не только важнейшим компонентом профессиональной компетенции будущих бакалавров и магистров, но и органической частью его будущей профессиональной деятельности. Важное значение при изучении иностранного языка в техническом вузе имеет проблема мотивации студентов.

Одной из главных задач преподавателя в процессе обучения иностранному языку состоит в том, чтобы вызвать у студентов правильную мотивацию их деятельности, то есть создать систему мотивов, побуждающих их к сознательному изучению иностранного языка. Этими мотивами могут быть осознание практической значимости знаний и перспектив изучения иностранного языка, интерес к знаниям, уважение к преподавателю, его требовательности, стремление получить хорошую оценку, желание не отставать от одноклассников. Практика преподавания показывает, что от выбора того или иного мотива зависит характер учебной деятельности студента, а часто и конечный результат этой деятельности. [5]

Коммуникативная интенция возникает в результате ориентировки в проблемной ситуации и сопровождается формированием речевой задачи, ориентировка, в условиях которой приводит к программированию высказывания. К числу факторов, обуславливающих возникновение речевой интенции, относятся также такие факторы, как потребность в общении, мотивация, реализующаяся в иерархии мотивов и доминирующей мотивации речевой

деятельности, обстановочная афферентация, то есть совокупность всех тех внешних воздействий на организм от данной обстановки, которая вместе с исходной мотивацией наиболее полно информирует организм о выборе того действия, которое более всего соответствует намеренной в данный момент мотивации, а также некоторые другие факторы, в том числе вероятностный опыт и задача действия, возникающая в результате ограничений, налагаемых этим опытом на выбор действия.

Однако до настоящего времени остаются неясными те особенности, которые отличают проблемную ситуацию в данной интерпретации от проблемной ситуации, рассматриваемой в психологии проблемного мышления. Почему в одних случаях возникновение проблемной ситуации приводит к возникновению речевой интенции, а в других — проблема усматривается и решается неречевыми средствами, а речь служит только для фиксации результатов?

Исходным понятием является категория мотивации. В психологии под мотивом обычно понимают побуждение, стимулирующее и регулирующее интерпретации исходных факторов, обуславливающих возникновение мотива. Однако мотив должен быть рассмотрен и с отражательной стороны. Согласно концепции А. Н. Леонтьева: «Мотив — это объект, который отвечает той или иной потребности и который, в той или иной форме отражаясь субъектом, ведет его деятельность». В данном случае потребность и мотив различаются как собственно потреб-

ность и опредмеченная потребность, то есть потребность, нашедшая свое отражение в определенном предмете. Проблема мотива в данном случае должна быть поставлена как проблема уровней отражения предмета с точки зрения той потребности, которую данный предмет удовлетворяет. Поэтому целесообразно говорить о различных уровнях опредмечивания потребности, то есть структурно-организованную и детерминированную различными уровнями отражения активность субъекта, направленную на поиск и идентификацию предмета, удовлетворяющего данную потребность.

Распространенным способом опредмечивания потребности является сознательный мотив, сознательная мотивация деятельности. Потребность выступает в качестве эталона опредмечивания потребности — эталона мотива, а сам процесс опредмечивания потребности индивидом будет выступать как процесс осознания этой потребности. Другим также распространенным способом опредмечивания потребности является способ эмоциональный или эмотивный. Общее между эмотивной и сознательной формой опредмечивания потребности состоит в том, что и та и другая форма опредмечивания основана на оценке окружающей действительности с точки зрения эталонных способов опредмечивания, разница же заключается в разной природе эталонов. [1, с. 100]

Сознательный эталон является социальным, общественным по своей природе служит удовлетворению социальных потребностей. Эмотивный является врожденным, инстинктивным по своей природе и служит опредмечиванию врожденных потребностей.

Можно выделить следующие уровни опредмечивания потребности и соответствующие им уровни целеполагания:

1. Уровень проблемной ситуации. Данный уровень возникает как результат рассогласования между эталонными способами опредмечивания потребности и наличными возможностями опредмечивания. Под проблемной ситуацией в таком случае следует понимать совокупность объективных условий опредмечивания потребности. Главная функция целеполагания на этом уровне заключается в выборе наиболее адекватных способов приведения в соответствие эталонных требований и наличной ситуации.

Проблемность может заключаться в необходимости опознать предмет, удовлетворяющий данную потребность, из имеющихся в наличии. Такой вид проблемы актуализирует перцептивные, образные либо понятийные структуры мышления и является простейшим видом проблемы. Другой более сложный вид проблемной ситуации заключается в необходимости искать предмет, удовлетворяющий эталонным требованиям, либо в изменении эталонных способов опредмечивания в соответствии с наличной действительностью. В таком случае актуализация перцептивных, понятийных структур недостаточно. Необходима другая целостная и хорошо организованная деятельность, направленная на решение данной проблемы. Именно эта деятельность и выступает в качестве ре-

чевой деятельности. Предметом речевой деятельности в таком случае будет опредмечивание — осознание потребности, связанной с неречевыми видами деятельности. Проблемная ситуация в проблемном мышлении сводится к простейшему виду данной проблемной ситуации — ситуации опознания.

Таким образом, проблемная ситуация может только тогда вызывать речь на иностранном языке, когда она обладает определенным уровнем сложности, ниже которого речевая интенция просто не возникает. Поэтому получается, что большинство ситуаций, используемых в российских учебниках по иностранному языку, не приводят к возникновению речевой интенции, так как они не являются проблемными, а если и являются, то вполне могут быть решены на уровне опознания. Если для опредмечивания потребности достаточно опознания предмета, то на этом весь процесс опредмечивания и заканчивается, если же нет, то опредмечивание потребности вступает на новый уровень, требующий соответственно более глубокого проникновения в реальность — уровень формирования коммуникативной задачи. [3]

2. Уровень формирования коммуникативной задачи. Суть этого уровня опредмечивания потребности состоит в выборе формы опредмечивания — вторично эмоциональной или сознательной — причем и в том и в другом случае данный выбор может быть связан и с коммуникацией, и с предметным действием. Эмоциональный механизм может подключаться к речи на этом уровне и в силу родственности коммуникативной интенции и эмоционального реагирования.

3. Уровень программирования высказывания. Базисом программирования высказывания является процесс опредмечивания потребности, который должен найти свое выражение на всех этапах этого программирования: семантическом, грамматическом и фонетическом. Суть данного уровня целеполагания состоит в программировании высказывания в соответствии с выбранной формой опредмечивания потребности.

Проведем разграничение двух видов речи: речи, основанной на фиксации результатов опознания, проведенного с помощью перцептивных, образных, понятийных характеристик в ситуациях опознания, и речи, в процессе которой происходит опредмечивание потребности и которая возникает как реакция на рассогласование между эталонными требованиями опредмечивания потребности и наличной ситуацией. Условно второй вид речи можно определить как текст и, следовательно, понимать под текстом специфический вид речевой коммуникации, в процессе которого происходит опредмечивание потребности и который возникает как речевая реакция на рассогласование между эталонными способами опредмечивания потребности и реальной ситуацией. Первый вид речевой коммуникации соответствует другому случаю опредмечивания потребности, при котором рассогласований и противоречий между эталонными требованиями и ситуацией нет, и опредмечивание

происходит на основе опознания объекта, имеющегося в наличии. [4, с. 24]

Естественно, что оба вида речи будут программироваться по-разному, в частности, у них должен по-разному протекать этап грамматического и синтаксического программирования. Дело в том, что если деление речи на тексты и нетексты в принципе верно, то грамматические и синтаксические средства оформления текста должны быть в высшей степени подвержены усвоению реципиентом, не говорящим на данном языке, через коммуникативные упражнения, и обратно, грамматические и синтаксические средства оформления нетекста должны усваиваться таким реципиентом в формах некоммунитивных, — конечно, при условии, что в коммуникативных упражнениях моделируется процесс опредмечивания потребности.

Процесс опредмечивания потребности через текст есть процесс образования предикативности текста, а процесс понимания текста есть процесс усвоения предикативности текста. Под предикативностью текста следует понимать от отношение потребность — предмет, которое формируется у реципиента через текст. [2, с. 5]

Литература:

1. Ермолаев, Б. А. О мотивации речевой деятельности и факторах, обуславливающих возникновение речевой интенции // Проблемы обучения иностранным языкам. 1976. — Т. XII. — С.88—102.
2. Каргина, Е. М. Мотивация обучения в вузе // Современные научные исследования и инновации. — 2014. — № 6—3 (38). — с. 5.
3. Комарова, Е. В. Некоторые способы интенсификации процесса обучения иностранному языку в техническом вузе // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/03/49066>
4. Стафурина, Н. А. От некоторых психологических факторах, влияющих на учебную деятельность взрослых учащихся // Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе. — 1977. — № 2. — с. 22—25.
5. Шадова, А. С., Комарова Е. В. Мотивация деятельности студентов при обучении иностранному языку в техническом вузе // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 4. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/04/51651>

О межкультурном подходе в обучении иностранным языкам

Кондранова Анастасия Михайловна, магистрант;
Куимова Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Сначала думайте о том, чтобы понять другого,
а не о том, чтобы поняли вас*

Стивен Кови

Глобализация мировой экономики, развитие сотрудничества России с другими странами способствуют усилению международных контактов во всех сферах нашей жизни. Обучая иностранному языку, следует уделять внимание зна-

комству с другой культурой, социально-духовными и национальными особенностями носителей иностранного языка.

В целом, изучение иностранного языка способствует развитию:

- культуры мышления;
- кругозора;
- мировосприятия и мироощущения;
- способности к эмпатии и толерантности;
- уважения к другим культурным традициям;
- чувства собственного достоинства и умения уважать другой народ.

Знать иностранный язык и понимать носителя иностранного языка — не одно и то же. В иноязычном общении важно знать не только языковой код другого языка и правила его использования, но и учитывать нормы социального поведения, национально-культурные традиции и привычки, присущие другому народу. Не знание данных особенностей может привести к нарушению межкультурного взаимодействия и отрицательно отразиться на тональности и результатах общения, так как ни одна ситуация, ни одно событие не воспринимаются человеком беспристрастно. Общение, поведение всегда оцениваются с точки зрения принятых в родном социуме культурных норм и ценностей. Игнорирование межкультурных различий приводит к возникновению социокультурных конфликтов [1, 5, 6].

Безусловно, в процессе общения в межкультурных ситуациях, даже если его участники владеют общим языковым кодом, присущи конфликты между знанием и незнанием, между готовностью понять и предубеждением. В связи с этим, современные учебные программы обучения иностранному языку должны быть направлены на разрешение этих конфликтов, т.е. на развитие у студентов способностей реализовывать и понимать иноязычные ком-

муникативные конструкции в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением. Для корректного достижения этой цели необходимо развитие речевого и культурного опыта [2, 7, 8].

Межкультурная коммуникация представителей разных культур имеет большое значение. Учитывая требования межкультурного общения, следует отметить, что в процессе обучения иностранному языку необходимо:

- расширять «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка;
- овладевать социокультурными знаниями;
- понимать и усваивать чужой образ жизни / поведение [3, 4].

Успешность обучения межкультурной коммуникации во многом зависит от материалов, используемых на занятиях (интересные факты о жизни в странах изучаемого языка, познавательный характер текстов, наличие фотографий, картинок, схем, чертежей, комментариев и т.д.).

Таким образом, отсутствие языкового барьера не гарантирует преодоления барьера культурного. Межкультурный подход к обучению иностранному языку призван способствовать приобщению обучающихся к культуре, традициям, обычаям страны изучаемого языка, что, в свою очередь, позволит им адекватно общаться с носителями языка. Иными словами, обучая иностранному языку как средству общения, следует не только развивать иноязычные коммуникативные способности, но и знакомить обучающихся с социокультурной картиной мира изучаемого языка.

Литература:

1. Галинская, И. Л. Мультикультурализм и межкультурная коммуникация // Культурология. 2005. № 4. с. 6–10.
2. Гусейнова, Л. А. Межкультурный подход к преподаванию иностранного языка: На опыте немецкого как иностранного: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 145 с.
3. Костомаров, В. Г., Прохоров Ю. Е., Чернявская Т. Н. Язык и культура. Новое в теории и практике лингвострановедения. М.: ИРЯП, 1994. 267 с.
4. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию. М.: Наследие, 1997. 207 с.
5. Могилевич, Б. Р. Межкультурная коммуникация в эпоху глобализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 5 (61). с. 383–386.
6. Николаева, Л. В. Межкультурная коммуникация и толерантность // Педагогическое образование и наука. 2008. № 2. с. 88–92.
7. Решетова, О. П. Межкультурная коммуникация в контексте современности // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 3. с. 105–107.
8. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 1993. 123 с.

Владение иностранным языком как фактор улучшения межкультурной коммуникации будущего выпускника вуза

Коржова Александра Юрьевна, студент;

Кузина Елена Алексеевна, студент;

Тумакова Наталия Александровна, старший преподаватель

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: иностранный язык, мотивирующий фактор, онлайн переводчик, образовательный процесс, межкультурная коммуникация, исследовательская работа.

Не каждый из нас владеет несколькими языками, как, например, профессиональные переводчики. Раньше люди с незнанием языков испытывали определенные проблемы, общаясь с иностранцами или партнерами по бизнесу из других стран. Также приходилось листать справочники в поисках искомого слова или фразы, необходимых для переводов текстов. Сегодня такие проблемы перед людьми практически не возникают. Теперь, чтобы перевести какой-либо документ или сайт в мировой глобальной сети Интернет, достаточно воспользоваться переводчиком онлайн или программой по переводу текстов.

Существует бесконечное множество способов мгновенного обучения иностранным языкам, аудио и видео тренинги.

К примеру, если перед обучающимся остро стоит вопрос перевода текста с английского языка на русский, то англо-переводчик в этом плане тот инструмент, который поможет в конкретной ситуации. В сети Интернет есть множество сайтов, которые предоставляют возможность быстрых и точных переводов.

Что же делать, если необходимо осуществить перевод быстро, качественно и при этом прослушать произношение слов и фраз? Данный вид перевода предоставляет студенту уникальную возможность самообучения и саморазвития на пути изучения иностранных языков. Многие люди ставят для себя цели при овладении иностранным языком, а некоторые задаются вопросом: зачем учить английский язык?

Среди целей обучения иностранному языку в частности английскому, можно обозначить следующие:

1. Смена постоянного места жительства может сыграть роль супер мотивации для его изучения. Среди наиболее часто встречающихся причин смены места постоянного пребывания можно обозначить

- замужество/женитьбу;
- поиск экономического или политического убежища в другом государстве;
- покупка недвижимого имущества и другие.

Однако сменив страну проживания, человек погружается в иноязычную атмосферу, начинает вести новую интересную жизнь, приобретает друзей, знакомых, коллег, единомышленников.

2. Предложение по трудоустройству. В этом случае обучающемуся просто необходимы лингвистические

знания. Выпускнику могут предложить перейти в отдел по работе с иностранными контрактами или переводами, или же предоставить работу в зарубежном офисе.

3. Перспектива, связанная с будущим: работа, учеба, личностное или профессиональное развитие. Английский язык — это язык, открывающий перед человеком множество дверей и возможностей. Такому выпускнику не страшна никакая конкуренция и соперничество.

4. Путешествия по иностранным странам. При владении английским языком у выпускника появляется безграничное количество возможностей изучить культуру и историю той страны, в которую человек собирается совершить вояж; насладиться приятным общением с местными жителями, применив полученные в высшем учебном заведении знания, умения и навыки владения иностранным языком как средством коммуникации. Страшно оказаться в стране, где не понимаешь, что говорят, что пишут, не знаешь, как спросить что-либо и оказываешься в неловкой ситуации.

5. Понимание смысла любимой поэзии и музыки. Приятно знать, о чем поет всем известная группа или исполнитель, о чем пишет любимый писатель или поэт. Знание иностранного языка позволяет выпускнику читать мировые шедевры в оригинале или же смотреть нашумевшие, и снискавшие всемирную популярность и известность, фильмы без перевода. Все это вызывает неопишное удовольствие и восхищение у каждого человека.

6. Существенная прибавка к заработной плате. Общепризнанным является тот факт, что люди, владеющие иностранным языком, в частности английским, получают на 40% больше, чем сотрудники, не владеющие иноязычным средством коммуникации. Совершенно не обязательно ежедневно применять свои знания и навыки, это просто еще один значительный плюс для продвижения по карьерной лестнице будущего выпускника.

7. Разнообразие жизни. Многие учат иностранный язык, особенно английский, в качестве захватывающего хобби, чтобы сделать свою жизнь интересней, увлекательней и яркой [1; 6].

Привлекательность жизненных возможностей варьируется в зависимости от многих личностных факторов, поскольку каждый человек индивидуален, и имеет собственные мотивы для изучения иностранного языка.

Мотив — это побуждение к действию, связанное с удовлетворением потребностей субъекта, а мотивация — это побуждения, активизирующие деятельность субъекта и определяющие ее направленность [4].

Мотивация является важнейшей компонентой обучения иностранному языку в вузе. Необходимо четко определиться с мотивирующим фактором в изучении английского языка, поскольку формулировка поставленных целей и задач неизбежно приведет к успеху и позволит будущему выпускникам быть конкурентоспособными в профессиональной и научной сфере деятельности, а именно для участия в программах академического обмена, семинарах и конференциях на иностранном языке, в деловых поездках; для ведения деловой переписки с потенциальными партнерами и для продвижения по карьерной лестнице [4; 5].

В век высоких технологий спрос на дипломированных специалистов растет все больше. Технический прогресс не стоит на месте, а развивается и движется вперед. Вместе с ним развивается как сам человек, так и все человечество в целом.

На сегодняшний день многие ведущие компании нашей страны, такие как, ОАО «Газпром», Vimpelcom, Башнефть и другие сотрудничают с компаниями других развитых стран: Англией, Германией, Финляндией и Китаем [7].

Общепризнанным является тот факт, что знание и изучение иностранных языков высоко оценивается при трудоустройстве на работу молодых специалистов [2, с.38]. Но каким образом сотрудники той или иной компании должны понимать, с чем именно они имеют дело: строительный проект ли это, исследовательская работа, разработка развлекательного портала или же открытие нового ресторана без знания языка партнеров?

Ответ оказывается достаточно очевидным. Пока идет освоение студентом выбранной профессии и погружение в специальность, следует уделить большое внимание изучению иностранных языков. Это будет не только основным ключом к успеху, но и поможет развивать собственное мышление и мировоззрение.

Изучение иностранных языков, в частности, английского, дает уникальную возможность выйти за те привычные пределы обыденного способа человеческого мышления, которые зачастую устраивают большую часть социума; помогает под совершенно другим углом взглянуть на повседневные, привычные вещи; развивает способность решать проблемы, а также делает нас более находчивыми и изобретательными.

Литература:

1. Как переводить тексты онлайн быстро и качественно / [Электронный ресурс] — URL: <http://hostingkartinok.com/news/3554> (дата обращения 18.04.2015).
2. Муратова, Е. Н., Сенцов А. Э. Сопоставительный анализ ключевых слов, обслуживающих понятие «народ», во французской, русской и английской лингвокультурах // Молодой ученый. — 2011. — № 10. Т. 2. — с. 37–40.
3. Педагогика профессионального образования под редакцией Слостёнина В. А. — М., 2006.

Все это происходит благодаря тому, что при изучении английского языка удивительным образом сочетаются практические действия и интеллектуальные процессы.

Для эффективного изучения иностранного языка необходимы не только языковые, но и культурные навыки, ведь межкультурная коммуникация, как известно, предполагает не только знание самого языка, но и норм поведения и правил общения и пр.

Разумеется, для получения таких знаний требуется масса времени и усилий, а сформировать правильное и достаточно глубокое понимание не одной, а множества культур представляется практически невозможным. Тем не менее, ни в коем случае нельзя строить понимание другой культуры под влиянием бытующих в массах мнений о ней.

Зачастую партнеры по коммуникации не получают удовлетворение от общения с представителями другой культуры. Причин тому немало — это и взгляд на культуру глазами «чужого», и определенные стереотипы, корнящиеся в нашем сознании. Но все эти проблемы можно разрешить простыми способами:

- необходимо расширить границы восприятия потока информации, в том числе и иноязычной, поступающей со стороны того или иного источника;

- нужно избегать информационного шума, который окружает нас повсюду, указывая на то, как мы должны относиться к тем или иным странам, формируя определенные стереотипы.

Каждый уважающий себя гражданин той или иной страны, представитель любой нации и расы должен избегать информационного давления со стороны СМИ, ему необходимо самому проводить отбор информации и самое главное — уметь ее разграничивать, выделяя главное, и подвергать сомнению и критике информацию, вызывающую любого рода недоверие.

Подводя итоги, важно отметить, что для успешного и продуктивного изучения иностранных языков требуется не только ежедневная практика в его применении, но и получение знаний о культуре страны, языком которой Вы овладеваете.

Получать такого рода информацию можно из различных источников: газет, новостей, книг, фильмов, чем больше Вы будете читать или слушать, тем продуктивнее и интереснее будет Ваша работа.

Изучая культуры разных стран Вы развиваете себя, как личность: с Вами будет интересно подискутировать на различные темы как повседневного общения, так и на узконаправленные или профессиональные темы, а также Вы не будете ощущать дискомфорт при общении с носителями языка.

4. Тумакова, Н. А., Ткаченко Ю. А. К вопросу о роли мотивации в обучении иностранному языку в вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 6. — с. 705–707.
5. Тумакова Н.А, Новожилова С. С. Эффективная презентация Microsoft Power Point как способ активизации самостоятельной работы студентов на иностранном языке // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 868–870.
6. Цели и мотивы изучения английского языка / [Электронный ресурс] — URL: <http://englishfull.ru/znat/zachem-obuchatsya-yazyku.html> (дата обращения 18.04.2015).
7. FORBES: 2000 крупнейших публичных компаний мира / [Электронный ресурс] — URL: <http://www.classs.ru/persons/fortune/> (дата обращения 18.04.2015).

Potential of automated writing evaluation

Краснова Татьяна Ивановна, старший преподаватель;
Демешко Мария Владимировна, студент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Krasnova T. I., instructor
Demeshko M. V., student
National Research Tomsk Polytechnic University

Key words: *academic writing, automated writing evaluation*

Introduction

Academic writing is an integral part of university study. Writing is normally the last of the four skills acquired and is viewed by students and teachers as the most difficult area of second language use. In order to attain writing proficiency and accelerate skill acquisition different writing strategies are applied. In teaching, as well as in testing, much attention is given to students' writing efforts. Second language writing research has become increasingly sophisticated requiring researchers to investigate various theoretical and methodological perspectives as well as practical issues that arise in the process of research. Nowadays such new approaches as automated writing evaluation (AWE) or automated essay evaluation (AEE) are of great relevance.

Researchers point out one of the greatest problems in writing classes: teachers sometimes become frustrated by a large number of essays to be evaluated and limited time for this [1]. As a result teachers rarely give such assignments to students depriving them of the possibility to develop writing skills. There came an understanding of a strong need for automated essay evaluation systems, which would facilitate evaluation process and save teachers' time for real-time personalized feedback during the learning process.

Back to History of AWE

This technology was originally designed to reduce the heavy workload of grading a large number of student essays. The first automated essay scoring system (which is an ancestor of AWE systems), Page Essay Grade (1967), was developed by Ellis Page. He used multiple regressions to associate target essay with a set of essays on the same

topic. This set had been scored by other English teachers. Pioneering work in the related area of automated feedback was initiated in the 1980s with the Writer's Workbench which worked in conjunction with Microsoft Word. A very successful application was created by Pacific Metrics in 2007. It was called constructed response automated scoring engine (CRASE®) and provided immediate and accurate scoring of essays.

Early AWE programs used simple style analysis of a text. Since the mid-1990s, the development of AWE systems has been improving rapidly. And now, newly designed systems can boast of the ability to conduct sophisticated analysis.

Opposing Views

There are many views on such systems and sometimes they are completely opposite. On the one hand, it is known that teachers spend from 15 to 30 minutes checking an average essay and correcting mistakes in it. So, if the teacher asks the group of at least twenty students to write an essay, he or she will spend a lot of time checking them all. From that point of view, AEE systems can ease teacher's burden [2].

But on the other hand, the most popular argument against these systems is that they are supposed to perform robotic inspection or robograding, as the critics like to call it [3]. Therefore AEE systems cannot replace the teachers' work.

At the same time, if we delve into the causes of emergence of these systems, we will find that everything revolves around the same points of view. Before the question about AEE had been actively discussed, there were questions about writing itself and these questions are topical today. This situation looks like a closed circle. First of all, students should

have more practice in writing. Writing skills are extremely important in the era of global information systems. We all live with the information noise around us and the ability to convey your thoughts to the others is really useful.

But we can see that the amount of practice which is available to students is limited by the restrictions of interaction between teacher and student. Teachers do not have the time to respond quickly and thoughtfully to all students, particularly in case of large amount of essays.

Thus, we see the situation when students need practice and one teacher cannot provide them with it in sufficient volume.

And here comes the automated writing evaluation. The whole idea of these systems assumes solving the described problem. They save teachers' time and allow students to get a quick report on their essays. The distinguishing features of AEE are automatically calculated score and formative feedback [4].

Human vs. Automated Evaluation

Traditional cycle of interaction between students and teachers includes: assigning an essay topic, students' writing and submitting essays, teachers' grading and commenting on essays and returning results to students.

Cycle with using AEE-systems should include slightly different steps:

1. Teacher assigns an essay topic from the given list. Sometimes teacher writes his or her own topic, but then scoring can be less accurate.
2. Students write and submit their essays with the help of AEE-interface and they are available to the teacher.
3. Special software scores the essay and offers feedback. Steps 2 and 3 may be repeated a few times at the discretion of the teacher. Moreover, teacher can add comments in addition to AEE-report.
4. Teacher grades students' essays and adds comments. All this information is available to students.

So, AEE systems not simply organize interaction, but at the same time take upon themselves some teacher's workload.

AWE and AES Systems

As for AWE organization, these systems are usually described as consisting of two components. First component is scoring engine and second is feedback engine. They are separated because of different aims. Second component is the main difference between AWE systems and automated essay scoring (AES) systems. AES itself can only score some writing features such as grammar and mechanics [5]. As you can see the AES can be scoring-engine-part of AWE. AES can provide feedback too, and it will include comments about spelling, grammar, mechanics, usage and style. AES is very accurate, but it means that with its help students can improve in writing mechanics and structures, but not overall quality.

And AWE systems inherit this disadvantage, because while facilitating practice and improving students' motivation, they can miss some rare non-mechanic issues, but for individual writer these issues may be very frequent.

How scoring engines can evaluate essays? Scores are generated with the help of artificial intelligence methods, for example: statistical modeling, natural language processing and latent semantic analysis. Generally, scoring engines are combinations of computational linguistics and statistical modeling.

There are different ways to provide formative feedback. The traditional way is to rely on linear multiple regression models between text features scores. But there is one way, which is more progressive. This way implies hierarchical classification. It affords the opportunity to provide feedback at different levels, concentrated on different linguistic features.

There are two sets of software tools in AWE that do not use artificial intelligence: a limited form of a learning management system (LMS) and a limited form of an online writing lab (OWL). With the help of LMS teachers can manage writing assignments, students can review their writing portfolios, and district administrators can track progress by reports on writing by teacher, student, grade, school, or other criteria. OWL features help to connect with writing aids (online dictionaries, graphic organizers, writing rubrics with sample essays).

Modern Applications

Modern AWE systems (such as *Criterion* by Educational Testing Service and *MY Access!* By Vantage Learning) use sophisticated analysis tools: lexical complexity, syntactic variety, discourse structures, grammatical usage, word choice and content development. With the help of these tools AWE systems provide immediate scores and diagnostic feedback in various aspects of writing. AWE systems can be used as a source of auxiliary evaluation or summative assessment.

There are more and more online services that use AWE technology. For example, there are free tools such as *GrammarK* (by Mark Fullmer), that allow you to check your essay and get feedback report about problem areas and number of errors in a particular area of writing.

Conclusion

In this article we have given an overview of the challenges and opportunities in the area of automated writing evaluation. Despite all the challenges there is a growing research interest in this field because of the potential of real impact for language learners all over the world. Recent, innovative research in error detection and writing evaluation is of great value nowadays.

The existing AWE systems already show significant progress, they present realistic and convincing results but still they are far from human's proofreading. Researchers

offer different solutions for the design of a solid evaluation method but they have little consensus on this field and there are open areas for research.

The main objective for AWE systems developers is to increase the efficacy of these systems for improving the writing of actual users. Some of AWE systems become not only an assessment tool, but also a writing assistance tool. It is very useful for those students, who want to improve their writing skills in complete absence of a teacher. They can

benefit from the feedback and corrections that such systems will provide.

To sum it all up, the use of AWE systems is not a simple black-and-white issue. This issue involves a complex combination of factors concerning software design, pedagogical practices, and learning contexts. The pace of development of these systems is rising and sooner or later AWE systems can achieve the accuracy of verification, which will be indistinguishable from human examination.

References:

1. Chen, C., & Cheng, W. (2008). Beyond the design of automated writing evaluation: Pedagogical practices and perceived learning effectiveness in EFL writing classes. *Language Learning & Technology*, 12 (2), 94–112
2. Grimes, D., Warschauer, M. (2010). A Multi-Site Case Study of Automated Writing Evaluation. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 8 (6), 4–43.
3. Crossley, S., Roscoe, R., McNamara, D. (2013). Using Automatic Scoring Models to Detect Changes in Student Writing in an Intelligent Tutoring System, 208–213.
4. Shermis, M. & Burstein, J. (2013). *Handbook of Automated Essay Evaluation: Current Applications and New Directions*. New York: Routledge.
5. Roscoe, R., Kugler, D., Crossley, S., Weston, J., & McNamara, D. (2006). Developing Pedagogically-Guided Threshold Algorithms for Intelligent Automated Essay Feedback, 466–471.

Роль информационных технологий в творческом развитии личности

Кудасова Гульмира Женисовна, старший преподаватель;

Мухангалиева Шнаргуль Айдарбаевна, старший преподаватель

Актыбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова (Казахстан)

Современные тенденции развития в обществе стимулируют возникновение образовательных потребностей, направленных на актуализацию способностей к саморазвитию личности, раскрытию его творческого потенциала. Современному обществу необходимы такие специалисты образования, которые способны не только видеть проблемы, но и продуктивно решать их. На первый план выдвигается необходимость становления такой личности педагога, ведущей профессиональной характеристикой которой является творчество. Именно педагогическое творчество учителя способно решить проблему эффективного функционирования любого образовательного учреждения. В этих условиях актуализируется необходимость становления творческой личности педагога в школах нового типа, так как именно эти школы обеспечивают потребности нашего общества в будущих высококвалифицированных специалистах, деятелях науки, культуры, образования, способных эффективно решать поставленные перед ними задачи и нестандартно реагировать на быстроменяющиеся условия современного технологического общества.

Проблеме педагогического творчества, повышения профессионализма и продуктивности деятельности учителя уделяли внимание выдающиеся педагоги прошлого

(А. Дистервег, ЯЛ Коменский, К.Д. Ушинский и др.), деятели образования советского периода (П.П. Блонский, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан-Калик, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.), а также современные исследователи (В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.).

В отечественной педагогике накоплен богатый опыт развития творческих способностей учащихся. Неоспоримый вклад в исследование психологических основ развития творческих способностей, творческого процесса, внесли видные ученые нашей Республики К.Б. Жарыкбаев, М.А. Кудайкулов, М.М. Муканов, Т.Т. Тажибаев и многие другие. Необходимо также выделить ряд диссертационных исследований, посвященных проблемам способностей и творчества, которые провели такие казахстанские ученые, как Б.Ш. Байжуманова (Психологические особенности развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста); С.Н. Данилушкина (Развитие творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов на занятии по композиции); Л.Г. Дирксен (Преемственность в развитии творческих способностей детей разновозрастного уровня (изобразительное искусство)); Б.А. Жетписбаева

(Формирование творческой личности старшеклассников в процессе вербально-познавательной деятельности); А.Т. Кенжебаева (Педагогические условия формирования творческих способностей студентов); Т.У. Оспанова (Развитие творческих способностей на уроках музыки); Т.П. Смолькина (Подготовка инженеров-педагогов к творческой профессиональной деятельности до уровня изобретательства); Р.Ш. Сыдыкова (Педагогические основы развития творческой активности будущих учителей музыки); Б.А. Тургунбаева (Развитие творческих способностей младших школьников в процессе обучения) и другие.

Современная философия определяет творчество как процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности.

Творчество трактуется как социально-историческое явление, возникающее и развивающееся в процессе взаимодействия субъекта и объекта на основе общественной практики; в простейшем случае как бессознательный, спонтанный процесс продуцирования новых образов; не только как создание ранее не существовавших материальных и духовных ценностей, но и новое по способу, методу и цели репродуцирование уже существующих ценностей; как общечеловеческий феномен, неотъемлемая принадлежность совокупного субъекта, взятого во всем философски значимом богатстве определений человека, в какой-то мере включающих даже диалектику биологического и социального.

Творчество — это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

При этом нужно иметь в виду, что творчество как специфический вид человеческой деятельности наряду с «новизной» характеризуется и «прогрессивностью». С.С. Гольдентрихт отмечает, что «природа творческого деяния — созидание, рождение нового прогрессивного, способствующего развитию человека и общества. Сущность творчества несовместима с деятельностью, враждебной человеку».

Педагогическая деятельность — процесс постоянного творчества. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Нередко творческую природу труда педагога выводят из умозаключения: педагогический труд по преимуще-

ству умственный, а умственный — значит творческий. Но умственный труд нельзя прямо отождествлять с творческим. Без специальной подготовки, знаний, представляющих собой отражение обобщенного социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, педагогическое творчество, кроме как на уровне проб и ошибок, невозможно. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые оригинальные пути и способы ее решения.

Педагогическое творчество имеет ряд особенностей:

- более регламентировано во времени и пространстве. Этапы творческого процесса (возникновение педагогического замысла, разработка, реализация смысла и др.) между собой жестко связаны во времени, требуют оперативного перехода от одного этапа к другому; педагог ограничен во времени количеством часов, отводимых на изучение конкретной темы, раздела и др.;

- отсроченность результатов творческих поисков педагога. В сфере материальной и духовной деятельности ее результат сразу же материализуется и может быть соотнесен с поставленной целью; а результаты деятельности учителя воплощаются в знаниях, умениях, навыках, формах деятельности и поведения учащихся и оцениваются весьма частично и относительно;

- сотворчество учителя с учащимися, коллегами в педагогическом процессе, основанное на единстве цели в профессиональной деятельности. Атмосфера творческого поиска в учительском и ученическом коллективах выступает мощным стимулирующим фактором. Учитель как специалист в определенной области знаний в ходе образовательного процесса демонстрирует своим учащимся творческое отношение к профессиональной деятельности;
- зависимость проявления творческого педагогического потенциала учителя от методического и технического оснащения образовательного процесса;

- умение учителя управлять личным эмоционально-психологическим состоянием и вызывать адекватное поведение в деятельности учащихся. Способность педагога организовать общение с учащимися как творческий процесс, как диалог, не подавляя их инициативы и изобретательности, создавая условия для полного творческого самовыражения и самореализации.

Представляя собой постоянно обогащающийся ценностный потенциал общества, педагогическая культура не существует как нечто данное, материально зафиксированное. Она функционирует, будучи включенной в процесс творчески активного освоения личностью педагогической реальности. Профессионально-педагогическая культура учителя объективно существует для всех учителей не как возможность, а как реальность.

В настоящее время очень актуально народное декоративное прикладное искусство. Не мало народных мастеров, умельцев, которые своим трудом сохраняют для

будущих поколений наши древние традиции. Приобщение к народному творчеству меняет самосознание, пробуждает творческую активность, раскрывает способности, формирует и развивает художественный вкус. Сейчас важна потребность учить детей удивительному старинному ремеслу. Необходимо приобщить учащихся к народной культуре, научить их влюбиться себя в народное творчество. Дети активно и увлеченно воспринимают информацию о народной культуре. Необходимо заинтересовать детей, чтобы они взглянули на мир народной культуры через компьютер. Современный компьютер — это не только инструмент для обучения и получения информации, он может быть и способом самовыражения, может формировать внутренний мир личности, развивать фантазию и творческие способности. Важно решить, как, через какие современные информационные технологии дать учащимся информацию о традиционной народной культуре, чтобы она их увлекла и заинтересовала.

Молодёжь живёт сейчас в мире современных технологий. Технический прогресс навязывает им свои новые ценности и правила жизни, которые порой противостоят естественному и гармоничному их развитию. Очень важно, чтобы достижения техники не мешали, а способствовали духовному развитию учащихся. Чтобы они лично участвовали в процессе творческого преемствования культурно-исторического опыта прошлых поколений.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса/ — Минск: Университетское, 2000. — 154 с.

Роль внеаудиторной работы по иностранному языку для творческого саморазвития студентов технического вуза

Кулагина Екатерина Викторовна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: творческое саморазвитие, творчество, иностранный язык, совершенствование знаний и умений, внеаудиторная деятельность, активность, творческая самостоятельность.

Основной задачей профессионального образования на современном этапе является подготовка квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, способных к быстрому принятию решений, к самостоятельной творческой и практической деятельности, самосовершенствованию и саморазвитию. Всё это является залогом эффективности профессиональной деятельности будущего специалиста. Решение данной задачи вряд ли возможно путем предоставления обучаемому определенной суммы пассивных знаний умений и навыков [7].

Обращение к современным информационным технологиям обусловлено необходимостью повышения качества обучения учащихся в образовании, разработки новых учебных программ, соответствующих современному техническому прогрессу.

В настоящее время, увы, невозможно быть хорошим специалистом в образовании без знания и владения современными информационными технологиями. Использование информационных технологий качественно меняет организацию основных стадий учебного процесса, повышает результативность комплексного обучения с помощью компьютера, поднимает процесс обучения на более высокий уровень, даёт учащимся глубокие знания в любой области изучения. Информационные технологии помогают и ускоряют процесс изучения, способствуют развитию познавательной активности учащихся, формируют личностное эстетическое воспитание, культуру и этическое-нравственное поведение. Современные методы обучения с использованием информационных технологий должны быть направлены на развитие и формирование творческого самовыражения детей, на возрождение духовных ценностей, на изучение наследия народных традиций нашей культуры. Совершенствование процесса обучения в дополнительном образовании поможет сохранить культурное наследие наших предков и одновременно введёт детей в мир современной науки и техники, активизируя связь между прошлым, настоящим и будущим.

Необходимым условием превращения студента в субъект, заинтересованный в преобразовании себя в творческую личность, является зарождение интереса к накоплению и постоянному пополнению своих знаний, нахождению способов преодоления трудностей, внося элементы новизны в процесс выполнения заданий.

Все выше сказанное находит свое отражение в профессиональном творческом саморазвитии, развивать которое необходимо в вузе в процессе освоения студентом основной образовательной программы.

Профессиональное творческое саморазвитие может быть реализовано в рамках многих дисциплин, однако можно предположить, что одной из наиболее эффективных платформ для развития профессионально-творческого саморазвития в техническом вузе является дисциплина «Иностранный язык». Это обусловлено тем, что в рамках данного предмета существует возможность максимально использовать творческие задания, побуждающие студентов к самостоятельной творческой работе и использованию изученного языкового материала для выражения своих мыслей.

В данной работе мы будем рассматривать роль дисциплины «Иностранный язык» в творческом саморазвитии студентов.

Профессиональное творческое саморазвитие в образовательном процессе реализуется через две составляющие: профессиональное саморазвитие и творческое саморазвитие. Профессиональное саморазвитие представляет собой самостоятельное совершенствование собственных знаний и умений, позволяющих повысить эффективность профессиональной деятельности. Что касается творческого саморазвития, то оно нацелено на формирование и развитие у субъекта своих творческих умений и коммуникативных способностей, которые в дальнейшем помогут определяться и действовать в неожиданных, противоречивых условиях. Остановимся более подробно на последнем.

Что же предполагает «творческое саморазвитие»? Для того чтобы правильно понять смысл данного определения необходимо рассмотреть его составляющие, а именно понятие «творчество» и «саморазвитие».

В научно-педагогических исследованиях имеется ряд работ, раскрывающих отдельные аспекты и дающих разнообразные определения данных понятий. Рассмотрим некоторые из них.

Творчество является деятельностью, направленной на выработку нового продукта никогда ранее не существовавшего, ценного не только для одного человека, но и для других. В психологическом словаре творчество рассматривается как «деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью» [9]. В работе В.В. Байлука дается следующее определение данному понятию: «творчество относится к числу тех характеристик, измерений человека, которые раскрывают его, главное в нем. Творчество, как вид активности человека в его индивидуальном и общественном бытии, всегда является формой качественного развития и выступает, как способность человека создавать продукты, отличающиеся новизной, оригинальностью, уникальностью» [3]. В.Н. Дегтярев определяет творчество как способность человека находить информацию, анализировать ее, делать оригинальные выводы, на основе знаний, компетенций, воображения, интуиции,

создавать качественно новые (не имеющие аналогов) материальные и духовные ценности [4].

Исходя из этого, результатом творчества необходимо считать самостоятельную деятельность личности, имеющую развитое самостоятельное мышление, способную отказаться от стереотипов и норм, устоявшихся ценностей, придающую уникальность конечному результату.

Теперь обратимся к понятию «саморазвитие». Г.В. Маралов предлагает следующее определение: «Саморазвитие — это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [8, с. 97]. К.А. Абульханова-Славская определяет процесс саморазвития, как самостоятельное определение личностью стратегии своей жизни и выделяет ее следующие характеристики: а) выбор основного для человека способа жизни, определение ее главных целей и этапов их достижения; б) решение противоречий, которые препятствуют достижению целей и планов; в) творчество, которое подразумевает созидание ценностей своей жизни [1]. В.И. Андреев рассматривает процесс саморазвития как особый вид творческой деятельности, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, самоуправление, творческое самоопределение, творческая самореализация и совершенствование личности [2].

Многие авторы видят в саморазвитии, прежде всего собственную активность человека в изменении себя, в раскрытии и обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала, в реализации веры в возможность самовоспитания в процессе естественного физиологического, физического, психического и социального развития [5].

Таким образом, творческое саморазвитие как процесс основан на творческой самостоятельности, которая при достаточной творческой активности укрепляется и влечет за собой формирование творческой личности.

В соответствии с этим, одной из главных задач современной высшей школы является развитие у студентов творческой самостоятельности.

В образовательном учреждении процесс развития творческой самостоятельности будущего специалиста должен быть реализован при обеспечении таких условий, благодаря которым студент будет постоянно стремиться к реализации своих творческих способностей. К таким условиям можно отнести:

- использование различных форм внеаудиторной деятельности, в основе которых лежит принцип активизации творческого потенциала студентов (творческие мероприятия, фестивали, олимпиады, викторины и т.д.);
- создание проблемных ситуаций, имеющих обобщенный характер, решение которых проявляется в свободе выбора форм деятельности, средств деятельности, средств общения;

- ориентация студента на конечный результат его деятельности, что повышает как внутреннюю, так и внешнюю мотивацию в обучении;

- оказание педагогической поддержки, позволяющей координировать действия обучающихся и повышать их уровень самостоятельности.

Внеаудиторная деятельность подразумевает любую деятельность студентов, не связанную с учебными планами, осуществляемую в рамках учебного заведения. Выделим ряд особенностей, отличающих внеаудиторную работу от учебной, а именно:

- организуется в рамках свободного времени студентов

- добровольность участия
- активную деятельность участников
- разнообразие форм
- ярко выраженный творческий характер
- развитие способностей и воспитание значимых личностных качеств

- пополнение и обогащение новыми знаниями.

Для успешной подготовки и реализации внеаудиторной деятельности необходима четкая организация этапов творческой деятельности студентов:

- *этап поиска*, включающий в себя сбор и изучение необходимой информации;

- *этап разработки*, на котором происходит отображение информации в необходимой форме, консультация с преподавателем и необходимая корректировка;

- *этап оформления*, т.е. поиск способа подачи выполненного задания;

- *этап представления* уже готового решения.

В Национальном исследовательском Томском политехническом университете, на кафедре иностранных языков в области природных ресурсов, в течение нескольких лет уже сложились определенные традиции к проведению внеаудиторных мероприятий. К ним можно отнести: конкурс на лучшую научную статью «Научное исследование на иностранном языке», конкурс на лучший видеоролик «Видео репортаж о моем научном исследовании», конкурс студенческих команд на лучший групповой проект на иностранном языке «В мире научных открытий», праздники, посвященный Хэллоуин и Дню Святого Валентина, ежегодный студенческий Шекспировский фестиваль театрализованных представлений на ИЯ, и т.п.

Процесс развития творческой самореализации студентов хотелось бы рассмотреть на одном из проведенных внеаудиторных мероприятий, а именно студенческом Шекспировском фестивале театрализованных представлений на ИЯ. Данный конкурс пользуется особой популярностью среди студентов, в нем принимают участие более сотни студентов. Формой проведения фестиваля является концертная программа, которая предусматривает творческие номера участников. Выступления участников могут быть представлены в одном из следующих жанров: театр миниатюр, театр кукол, театрализованная песня, художественное чтение, хореографическое и му-

зыкальное творчество. Заочной формой творческого конкурса является конкурс фотографий «Шекспировский сонет» и «Театральная газета», обязательным условием которых является наличие самого сонета или произведения У. Шекспира, по мотивам которого выполнена художественная фотография или газета.

В конкурсе участвуют студенты различных уровней владения языком, от элементарного до высшего. Выбор студентами жанра главным образом зависит от доли языковой составляющей, при определенном уровне владения языком. Зачастую на начальном этапе обучения английскому языку словарный запас у многих студентов неязыковых специальностей не достаточно велик, так как большинство из них не имеют мотивации к получению знаний, не осознают важность изучения иностранного языка. В результате они сталкиваются с такими проблемами как неумение выразить свои мысли, и более того, с неспособностью воспринимать и осознавать полученную информацию. Еще одним фактором, влияющим на отсутствие мотивации в изучении иностранного языка, является отсутствие веры в возможность достижения больших результатов и уровня, необходимого для поддержания коммуникации. Участие в Шекспировском фестивале театрализованных представлений на иностранном языке помогает студенту с низким уровнем владения языком поверить в себя, добиться определенного творческого успеха. Чувство успеха даёт мощный мотивационный толчок для будущих побед и для более эффективного изучения языка.

Рассмотрим участие в фестивале одной из групп Pre-Intermediate (предпороговый уровень владения языком). Для участия в конкурсе был выбран жанр театра миниатюр. Номер назывался «Another Shakespeare», идеей которого была интерпретация наиболее известных произведений Уильяма Шекспира «Гамлет», «Отелло», «Ромео и Джульетта» на современный лад.

На этапе поиска информации студенты познакомились с данными произведениями на английском языке. *Этап разработки* включал в себя продумывание сюжета, написание сценария и логического соединения отрывков из данных произведений в единый номер. Данное задание потребовало у студентов умения рассматривать имеющуюся информацию под другим углом зрения для создания оригинальной идеи, а также определенных творческих и волевых усилий, доведения задуманного до конца, не испугавшись возникающих трудностей. После корректировки отдельных моментов преподавателем (исправления лексических и грамматических ошибок), студенты перешли к поиску подачи данного сюжета: подготовки декораций, обдумыванию образов героев и созданию костюмов.

В большинстве своем студенты данного уровня владения языком характеризуются отсутствием выразительности речи. Многочисленные репетиции позволили студентам добиться эмоционального и выразительного представления персонажей сюжета. Выступая перед многочисленной аудиторией, студенты показали все свое ма-

стерство и своей игрой добились абсолютного признания аудиторией, завоевав в итоге 1 место.

Участие в данном конкурсе позволило многим студентам поверить в собственные силы и изменить отношение к изучению языка. Опыт участия в мероприятии помог студентам в развитии таких умений, как умение учиться принимать решения самостоятельно, проектировать свою творческую деятельность и воплотить задуманное, а также осуществлять и организовывать коммуникацию на иностранном языке.

Преодолевая встречающиеся трудности, студенты испытывают эмоциональные переживания. Все это содействует успешному развитию у учащихся креативного мышления, выразительности речи, памяти, воображения, расширению у них познавательных и творческих возможностей. Ощущение радости самостоятельной победы дает толчок к новым открытиям, творческому поиску и совершенствованию своих способностей. А ведь именно это и является основой творческого саморазвития личности.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. Казань, 1996.
3. Байлук, В.В. Человеческое. Основы самопознания и самореализации личности. Основы самопознания личности: моногр. в 2 кн. Кн. 1 / Урал. гос. пед. унт. Екатеринбург, 2010.
4. Дегтерев, В.А., Балдина М.Ю. Творческое саморазвитие личности студента ВУЗа. // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-samorazvitie-lichnosti-studenta-vuza> (дата обращения: 26.04.2015).
5. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов. — СПб.: Речь, 2005.
6. Коуров, А.В. История исследования проблемы «саморазвитие» // МНКО. 2013. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-issledovaniya-problemy-samorazvitie> (дата обращения: 26.04.2015).
7. Кулагина, Е.В. Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку в техническом вузе с использованием интернет технологий. //Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 2 (9). с. 96–98
8. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учебн. пособ. М., 2002
9. Психологический словарь [Электронный ресурс]. <http://glossword.info/index.php/list/9-psihologicheskii-slovar/> (свободный доступ).

Опыт использования технологии развития критического мышления на занятиях по английскому языку в техническом вузе

Лакотюк Любовь Андреевна, старший преподаватель;
Михайлова Ольга Владимировна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В статье анализируется необходимость использования новых образовательных технологий, что обусловлено сменой форм восприятия и осознания информации в современном мире. Рассматривается содержание понятия «критическое мышление». Предлагаются конкретные задания для различных этапов развития критического мышления на занятиях по английскому языку на примере темы «Культура. Национальный характер» в техническом вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычная компетенция, развивающее обучение, технология развития критического мышления, алгоритм действий, вызов-осмысление-рефлексия.

The experience of using the critical thinking technology in the english language classroom in a technical university

Lakhotyuk Lyubov' Andreyevna
Mikhailova Olga Vladimirovna
National Research Tomsk Polytechnic University

The article analyses the use of new educational technologies caused by the change in the mode of perception and realization of meaning in the modern world. It considers the concept of “critical thinking” and presents particular tasks for the theme “Culture. National character” at different stages of the process of critical thinking development in a foreign language classroom in a technical university.

Keywords: competence approach, foreign language competence, development of critical thinking technology, algorithms of actions, developing education, evocation — realization of meaning — reflection.

Модернизация системы высшего профессионального образования в России, обусловленная социально-экономическими и инновационно-технологическими процессами в обществе, ориентирована на подготовку специалистов, способных для обеспечения успешной деятельности в определенной области реализовать накопленный потенциал, включающий как знания, умения, опыт, так и личные качества. Это потребовало перехода образования со «знаниевой парадигмы» на «компетентностную». Смена парадигм обусловлена не только внешними социально-экономическими изменениями в обществе, но также сменой формы восприятия и осознания информации нашими студентами. По мнению М. Г. Делягина, «информационные технологии, ускоряя технологический прогресс, ускоряют и усложняют процессы сознания, которое вынуждено приспосабливаться к технологическому ускорению. Тем самым они открывают новое направление собственного развития — ментальную эволюцию» [1, с. 38].

Последние исследования в области нейробиологии и социальной психологии доказали, что внешние факторы влияют на изменение структуры коры головного мозга, и, соответственно, наши студенты, являющиеся так называ-

емыми «digital natives», т.е. людьми, родившимися и выросшими в век цифровых технологий, действительно, мыслят по-другому.

Как утверждает М. Маклюэн, «развитие электронных средств в коммуникации возвращает человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестает быть базой культуры» (цит. по: [3, с.3]. Линейные мыслительные процессы, доминирующие в системе образования, находятся в диссонансе с когнитивными навыками наших студентов, для которых характерно так называемое «клиповое мышление», выработанное компьютерными играми и «блужданием» по Интернету. Клиповое сознание, присущее современным студентам, имеет как свои преимущества: (возросшая способность к многозадачности, параллельности, прочтение визуальных знаков и создание образов), так и недостатки: (ослабление памяти, внимания, ухудшение способности анализировать, вызванной огромным количеством разнообразной и противоречивой информации).

Задача преподавателя, на наш взгляд, заключается в том, чтобы найти баланс между использованием ярких, образных и динамичных форм подачи материала, близких

и понятных современному поколению и необходимостью развивать рефлексивную и критическое мышление.

Технология развития критического мышления (РКМ) получила достаточно широкое освещение, как в зарубежной, так и отечественной методической литературе. Ретроспектива развития педагогической мысли показывает, что еще Л. С. Выготский в своей теории осмысленного обучения говорил о необходимости критического мышления, но только в 90-х годах XX века американские ученые Курт Мередит, Чарльз Темпл и Дженни Стил разработали теорию РКМЧП — Развитие Критического Мышления через Чтение и Письмо. Их заслугой является тот факт, что они не только определили содержание КМ в виде набора мыслительных умений и навыков (thinking skills), но и разработали определенный алгоритм действий, направленный на формирование критического мышления. До сих пор нет универсального определения КМ. Ряд авторов полагает, что человек с критическим мышлением — это человек, не подвластный авторитетному мнению, ведущий внутренний монолог, мыслящий самостоятельно. По мнению И. В. Муштавинской, критическое мышление — это «открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт» [2]. Нам также близко определение, данное Д. Халперн: «Критическое мышление — это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, — такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач» [5, с.18], так как, на наш взгляд, оно охватывает основные аспекты критического мышления, такие как рефлексия, анализ, активность, а также тот факт, что КМ является умением, которое можно развивать с помощью специально организованного обучения. Наряду с другими учебными дисциплинами формирование и развитие данной компетенции обеспечивается также на занятиях по иностранному языку в высшей школе.

Охватывая разнообразные методы и приемы проблемного и развивающего обучения, технология развития критического мышления наиболее ярко проявляется при работе с информацией в процессе чтения и письма [4]. Основными этапами учебного процесса, основанного на данной технологии, являются вызов, осмысление и рефлексия. Главной целью стадии вызова является актуализация личного опыта и багажа знаний студентов по рассматриваемой проблеме, стимулирование интереса к теме, а также формулирование задач изучения учебного материала. Стадия осмысления предполагает введение и личностное присвоение новой информации. Стадия рефлексии связана с анализом и творческой переработкой полученных знаний.

Рассмотрим, как работает данная технология на занятиях по английскому языку при изучении темы «Языки и культуры. Национальный характер» студентами II-го

курса Национального исследовательского Томского политехнического университета.

Рассмотрение данной темы на стадии вызова инициируется постановкой проблемных вопросов типа *Do you think that if you want to learn and use English successfully, you will have to learn British and American cultures? Why or why not?* Диапазон высказанных мнений был широк: от полного согласия до обоснованного и достаточно аргументированного несогласия. Дальнейшее обсуждение вопроса неизбежно приводит к необходимости дать определение понятия «культура». Для этой цели целесообразно использовать прием «кластер». В схему кластера с ключевым понятием «культура» записываются все ассоциации с этим словом, включая литературу, музыку, архитектуру, традиции, т.е. компоненты понятия «Культура с большой буквы». Задавая наводящие вопросы, преподаватель подводит студентов к осознанию многослойности культуры и факторов, формирующих ее, и через понятие «поведенческая культура» поднимается проблема национального характера. С целью активизации лексического материала и стимулирования мотивации к изучаемой теме студентам предлагается соотнести различные национальности с поведенческими характеристиками из списка, составленного на основе раздела “How the Russians see other nations” из книги британского автора Элизабет Робертс “Xenophobe’s guide to the Russians” [6]. В рамках данной учебной задачи студентов мотивируют на использование определенных грамматических конструкций (The British/ Americans/ the French/ the Poles, etc are considered to be/have/; are thought to be/have; are reputed to be/have; are regarded as, are characterized as, tend to be, are more inclined to be), т.е. «затренировывается» не только лексический, но и грамматический материал.

Этап **осмысления** предполагает фронтальную, групповую и индивидуальную работу с аутентичными печатными и аудио-материалами с использованием таких приемов как: «инсерт» (чтение текста с пометками), «тонкие/толстые вопросы», «концептуальная таблица», которые позволяют систематизировать изучаемый материал.

Этап **рефлексии** может быть организован разными способами: «синквейн», «кубик», «свободное письмо». Студентам было предложено написать синквейн по любой из обсуждаемых национальностей. Синквейн — это пятистрочное стихотворение, имеющее строго определенную структуру: 1 строка — тема одним словом (существительное); 2 строка — описание темы (два прилагательных); 3 строка — описание действия (3 глагола); 4 строка — фраза из 4 слов, показывающая отношение к теме; 5 строка — синоним из одного слова, который повторяет суть темы. В качестве примера приведем ответы некоторых студентов:

An American

Enterprising, race-conscious

Dominates, invents, makes money.

The American dream rules the world.

An innovator.

A British man.

Class-conscious, reserved.

Avoids confrontation, keeps a stiff upper lip, follows traditions

My home is my castle

A conservative.

Как инструмент для рефлексии синквейн (наряду с другими стратегиями РКМ) может стать опорой для устного монологического высказывания и разных видов творческих письменных работ. На заключительном этапе по теме «Языки и культуры» студенты пишут эссе по одной из предложенных тем: «Русские: какие мы?», «Национальный характер, отраженный в фольклоре», «Национальный характер, отраженный в языке», «Россия глазами американца / англичанина». Последняя тема предполагает рассмотрение национальных черт характера, которые могут быть привлекательными для человека другого менталитета, или вызывать раздражение.

Развитию письма как виду РД следует, на наш взгляд, уделять больше внимания, (особенно в век чатов и смс), так как именно процесс письма способствует активизации внутренних связей всех анализаторных систем: зрительной, речемоторной, слуховой и двигательной. Было научно доказано, что предложение, сформулированное самостоятельно, запоминается в 7 раз быстрее и удерживается в памяти дольше, чем репродуцированное. Письменные задания должны стимулировать студентов использовать стратегии критического мышления, заставлять размышлять, анализировать, оценивать и, что очень важно, учиться выстраивать письменный текст логично и последовательно. С целью повышения мотивации студентов к выполнению письменных заданий, которые требуют усидчивости и самостоятельности мышления, преподаватель должен уметь «обманывать» «digital natives», ставя вопрос так, чтобы ища ответ в "Google" они провели настоящее исследование. Наш опыт показывает, что

чем труднее, казалось бы, задание, чем больше творческих способностей оно требует, тем лучше студенты его выполняют.

Эффективности овладения иноязычными компетенциями способствует эмоциональная включенность студентов в учебный процесс, что достигается использованием песен, фильмов и игровых приемов, которые повышают мотивацию и снижают утомляемость. Чем больше чувств задействовано при восприятии информации, тем больше шанс удержать ее в долговременной памяти. В своих творческих работах студенты активно использовали идеи и фразы из прослушанных на занятиях песен Стинга "Englishman in New York" (be yourself; «Manners maketh man»; a legal alien; be rare in the society; confront enemies; no matter what they say) и "Russians" (subscribe to this point of view; regardless of ideology; monopoly in common sense). Блок занятий по данной теме завершается дебатами по проблеме «Globalisation. What is it: breaking national identity or becoming a citizen of the world?», которые позволили студентам продемонстрировать усвоенные лексико-грамматические конструкции и навыки выстраивания логичного и аргументированного дискурса. На наш взгляд, дебаты в наибольшей степени способствуют формированию критического мышления, так как предусматривают наличие таких умений как: способность воспринимать и понимать точку зрения, отличную от собственной; умение отстаивать свою позицию или менять ее под влиянием неопровержимых аргументов; видение ситуации в глобальном контексте с учетом причинно-следственных отношений, что и составляет суть критического мышления.

Опыт организации учебного процесса по английскому языку с использованием алгоритма действий, предусмотренных технологией развития КМ позволяет утверждать, что она способствует развитию, как иноязычной компетенции, так и самостоятельности и активности мышления студентов.

Литература:

1. Практика глобализации: игры и правила новой эпохи / под ред. М. Г. Делягина. М.: Инфра-М, 2000. 342 с.
2. Муштавинская, И. В. Роль технологии развития критического мышления в формировании метакогнитивных умений учителя и ученика. // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.) — Пермь: Меркурий, 2012. — с. 19–24 [Электронный ресурс]. URL: <http://tech-luseum.ru/3/ttt.htm> (дата обращения: 10.11.2014)
3. Семеновских, Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 20.01.2015)
4. Технология «Развития критического мышления через чтение и письмо» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/58/2244/> (дата обращения: 10.11.2014)
5. Халперн, Д. Психология критического мышления. СПб., 2000. 512 с.
6. Roberts, E. Xenophobe's guide to the Russians. Ravette books, London, 1993. 64 p.

Модульная объектно-ориентированная среда обучения (Moodle): эффективная или несовершенная форма организации обучения?

Логинова Анна Владимировна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Статья рассматривает преимущества и недостатки использования электронной образовательной среды Moodle для осуществления электронного сопровождения и поддержки учебного процесса.

Ключевые слова: система дистанционного обучения, индивидуальный подход, самообразование, мультимедийные технологии

Быстрый прогресс науки и техники вызывает массовые изменения в процессе обучения. Одним из результатов развития науки и техники является Интернет. Интернет позволяет человеку делать множество вещей без ограничения времени и пространства. Люди могут выполнять работу, даже не присутствуя на своем рабочем месте [1].

Отвечая на требования времени, система высшего профессионального образования ставит своей целью подготовку конкурентоспособных специалистов, создание условий для формирования профессиональных качеств и развития личности, способной адаптироваться к современным преобразованиям, что подразумевает развитие гибких качеств, в том числе умение осуществлять самообразование, самооценку и саморегуляцию, умение видеть, формулировать и правильно решать профессиональные задачи, выделять в огромном информационном потоке значимую информацию и на основе анализа достоверной информации самостоятельно принимать решения [2].

Для достижения этих целей педагоги ищут все новые и новые методы и средства обучения и одним из самых востребованных средств являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), а также электронные системы обучения. Самой популярной системой, пожалуй, является Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

Прежде чем выявить достоинства и недостатки использования Moodle, следует воспользоваться моментом и посмотреть, что такое Moodle и почему люди используют его.

Moodle означает модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. В английском языке это по существу означает систему, которую используют образовательные учреждения для доставки курсов и учебных материалов студентам.

Основные причины использования данной системы в том, что она бесплатна, имеет много различных возможностей, которые учителя и администраторы могут использовать для обучения и, в определенной степени, легка в использовании.

Martin Dougiamas (идеолог и руководитель проекта по разработке системы управления обучением Moodle)

сформулировал пять принципов, положенных в основу системы [3]. Рассмотрим данные принципы подробнее.

Принцип 1: мы все являемся как потенциальными учителями, так и учениками. Преподаватель — не столько носитель знаний, а скорее «проводник», направляющий учеников на самостоятельный путь поиска информации.

Принцип 2: мы учимся особенно хорошо, когда создаем или пытаемся объяснить что-то другим. В основу положен достаточно очевидное утверждение о том, что люди учатся в действии.

Принцип 3: мы многому учимся, наблюдая за деятельностью других. Действия, выполняемые другими студентами в похожей ситуации, оказывают значительное влияние на деятельность всех участников образовательного процесса, заставляют непроизвольно работать в общем режиме.

Принцип 4: понимание других людей изменяет нас самих. Данный принцип позволит обучать более индивидуально. Необходимо предоставлять студентам как можно больше возможностей для самореализации, самопрезентации и для анализа предоставленной студентом информации о себе и его активности в системе.

Принцип 5: мы хорошо учимся, если обучающая среда является гибкой и адаптируется под нужды обучающихся.

С учетом этих принципов были реализованы все инструменты системы MOODLE: коммуникативные, учебные и административные [4].

Moodle является менеджером, который создает онлайн-курсы, которые бы играли роль виртуального класса. Использование этой системы претерпевает изменения, если она используется в поддержку преподавания в классе. В этом случае, мы можем выполнять такие виды образовательной деятельности, которые в другом случае было бы трудно осуществить.

Это одно из преимуществ Moodle: система может представлять материал в единицах готовых к работе. Она позволяет использовать анкеты, HotPotatoes, вести журнал выполнения работ, отслеживать обсуждения на форуме, совместно редактировать документы. И все это в одной среде.

Еще одним достоинством является то, что Moodle ведет запись всего, что делают студенты. Учитель знает, сколько раз студент обратился к источнику, каков результат его участия в опросе и т.д.

Использование Moodle имеет целый ряд преимуществ для студентов и преподавателей:

- отсутствие платы;
- высокий уровень безопасности системы;
- соответствие принципам развивающего обучения;
- большая гибкость;
- возможность настраивания под свои нужды;
- интерактивность обучения;
- разработка на нескольких языках;
- доступность обучения в любое удобное время;
- наглядность и вариативность представления информации;
- отсутствие проблем приобретения учебных материалов и пособий;
- индивидуализация обучения;
- система оценки знаний объективна и независима от преподавателя;
- повышение творческого и интеллектуального потенциала за счет самоорганизации;
- многократное повторение изучаемого материала;
- синхронное или асинхронное общение студентов между собой и с преподавателем.

За счет всех этих плюсов в последнее время Moodle набрал большую популярность и привлек много внимания. Но, как и любая система обучения, к сожалению, Moodle имеет несколько недостатков, как для администраторов, так и для студентов, о которых необходимо знать. Знание этих недочетов может помочь в принятии обоснованного решения о системе и о целесообразности и эффективности ее использования.

Первый большой вопрос это тот факт, что Moodle не полностью разработан, чтобы справиться с большими проектами. Она отлично справляется с работой для колледжей и университетов небольших и средних размеров, но не может эффективно работать с крупными образовательными учреждениями или служить отличным способом проведения всех занятий.

Последний пример является гипотетическим, нежели фактическим, но если бы Министерство Образования решило поэкспериментировать с подобной идеей, Moodle был бы не самым удачным выбором. Так как, чем больше студентов имеют доступ к платформе, тем медленнее становится система. Это может быть крайне неудобно для студентов, когда они пытаются ответить на вопросы викторины, выполнить тесты, или просто пытаются получить доступ к содержимому курса. Веб-сайт может также неожиданно закрыться, блокируя возможность получения доступа к учебным материалам для студентов.

В дополнение к отсутствию полной разработки, пользователи Moodle часто жалуются на неприятности, которые они испытывают с адаптацией к индивидуальным потребностям, а именно с индивидуальными настройками системы.

Кроме того, отсутствие «человеческих» ресурсов в значительной степени рассматривается пользователями как отрицательная черта. Программа предназначена для

доставки контента, но было бы неплохо, если бы система предоставляла больше возможностей для человеческого взаимодействия, чтобы помочь студентам и сотрудникам эффективно общаться.

Возможности оценки также ограничены в Moodle. Кроме этого, оценками слушателя можно оперировать только внутри курса. Нет возможности составить итоговую ведомость.

Таковы основные недостатки использования Moodle, но существуют и другие. Так некоторые возможности позволяют пользователям добавлять непроверенные файлы, HTML коды, содержащие JavaScript и т.п., что может быть потенциально использовано с целью получения прав администратора. Подобные возможности предназначены только для администраторов и преподавателей.

В Moodle существуют также возможности, позволяющие пользователям получить доступ к чужой частной информации, например, непубличной информации в профиле пользователя.

Существуют также некоторые возможности, которые позволяют пользователям добавлять контент в систему, например, создавать темы и отвечать на сообщения, отправлять личные сообщения, что может быть использовано в качестве спама.

Еще одним недостатком системы Moodle является то, что в ней отсутствует понятие академической группы. Группы в Moodle существуют не для управления правами доступа к курсам, а для разделения групп слушателей в одном курсе.

К тому же у этой системы дистанционного образования повышенные требования к производительности компьютера.

Также у пользователей часто возникают проблемы с получением качественной технической поддержки. Так как над исходным кодом работают множество программистов по всему миру, коммуникация между участниками разработки затруднена.

Исходя из вышесказанного, вузы сталкиваются с необходимостью иметь в штате высококвалифицированного специалиста по Moodle для развертывания и поддержки системы. Сумма затрат учебного заведения на оплату труда такого специалиста в год может превысить стоимость внедрения коммерческой системы дистанционного обучения.

Еще одним пунктом в списке недостатков Moodle является тот факт, что довольно сложно мотивировать студентов на работу с системой и это принимая во внимание то, что современные студенты привыкли к постоянному использованию различных устройств и не представляют свою жизнь без гаджетов и доступа в Интернет.

Следовательно, для достижения успеха необходима жесткая самодисциплина и результат обучения зависит от самостоятельности и сознательности студентов т.к. даже несмотря на то, что все действия в системе фиксируются, постоянный контроль над обучающимися фактически отсутствует.

Но, даже зная о всех существующих недостатках, Moodle остается самой популярной системой дистанционного образования, как в России, так и за рубежом.

Очевидно, что использование Moodle зависит от определенной ситуации. Мелкие и средние учебные заведения с хорошей командой программистов будут испытывать

меньше проблем, чем крупные, не имеющие навыков программирования. Надеемся, что достоинства и недостатки использования Moodle, перечисленные здесь, помогут принять решение о Moodle и о том, действительно ли эта система соответствует вашим целям и отвечает вашим запросам.

Литература:

1. Логинова, А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения [Текст] / А. В. Логинова // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 809–811.
2. Преимущества использования системы дистанционного обучения MOODLE при обучении иностранному языку студентов технических специальностей. Электронный ресурс] / А. В. Логинова // Вестник науки Сибири: электронный научный журнал / Томский политехнический университет (ТПУ). — 2011. — № 1 (1). — [С. 358–362]. URL: <http://sjs.tpu.ru/journal/article/view/74>
3. Dougiamas, M. A, Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. 2003, URL: <https://dougiamas.com/archives/edmedia2003/>, (дата обращения 05.04.2015).
4. Philosophy of Moodle, Moodle: open-source community-based tools for learning. 2011. URL: <http://docs.moodle.org/21/en/Philosophy> (дата обращения 01.10.2011).
5. Pedagogy of Moodle, Moodle: open-source community-based tools for learning. 2011. URL: <http://docs.moodle.org/21/en/Pedagogy> (дата обращения 01.10.2011).

Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели «перевернутый класс»

Логинова Анна Владимировна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: перевернутый класс, активное обучение, подкастинг, образовательная цель, индивидуализация обучения

«Перевернутый класс» стал модным понятием в последние несколько лет, что было частично вызвано публикациями в *The New York Times* (Фицпатрик, 2012), *Хронике высшего образования* (Berrett, 2012) и *Науке* (Мазур, 2009). В сущности, данное понятие означает, что студенты впервые знакомятся с новым материалом за пределами класса, как правило, через чтение или видео лекции, а затем используют время урока, чтобы сделать более трудную работу по ассимиляции этих знаний, возможно, через решение задач, обсуждение или дебаты.

Перевернутый класс является педагогической моделью, в которой типичные лекционные и домашние элементы курса перевернуты наоборот. Понятие перевернутого класса опирается на такие понятия, как активное обучение, мотивирование студентов, гибридная конструкция, и, конечно подкастинг. Основной ценностью перевернутого класса является изменение цели занятия.

В 1956 году Бенджамин Блум разработал модель, которая определяла шесть основных образовательных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез

и оценку. Категории после Знания были представлены как «навыки и способности», с пониманием, что знание являлось необходимым условием для применения этих навыков и умений на практике.

Несмотря на то, что каждая категория содержала подкатегории, располагающиеся от простого к сложному и от конкретного к абстрактному, таксономия запомнилась в соответствии с шестью основными категориями.

Позднее, группа когнитивных психологов, теоретиков учебных программ, исследователей и специалистов по тестированию и оценке, опубликовала переработанную версию таксономии Блума, назвав ее *Таксономия преподавания, обучения и оценки*.

С точки зрения переработанной классификации Блума, «перевернутый класс» означает, что студенты выполняют более низкие уровни познавательной деятельности (получение знаний и понимание) за пределами класса, и сосредотачивают своё внимание на более высоких формах познавательной деятельности (применение, анализ, синтез, и / или оценка) в классе, где их поддерживают коллеги и преподаватель. Эта модель отличается от традиционной

модели, в которой «первое знакомство» происходит с помощью лекции в классе, где студенты ассимилируют

знания через домашнее задание, отсюда и термин «перевернутый класс».



Рис.1. Переработанная таксономия Блума

В традиционной лекции, студенты часто пытаются воспринять то, что говорится в этот момент оратором. Они не могут прекратить размышлять о том, что говорится, и могут упустить важные аспекты, так как пытаются записать слова лектора.

В отличие от этого, использование видео- и других предварительно записанных мультимедийных лекций находится под контролем студентов: они могут смотреть, перематывать назад и вперед по мере необходимости. Эта возможность может иметь особое значение для студентов с ограниченными возможностями, особенно ценно наличие подписей, предназначенных для тех, у кого существуют нарушения слуха. Лекции, которые можно просматривать более одного раза, могут также помочь тем, для кого английский язык не является родным.

Посвящение времени занятию применению перевернутой модели дает преподавателям возможность распознать ошибки в понимании изучаемого материала. В то же время, совместные проекты стимулируют социальное взаимодействие между студентами, облегчая узнавание друг друга и поддерживая тех, кто имеет более низкий уровень знаний.

Подход перевернутого класса использовался в течение многих лет в преподавании некоторых дисциплин, в частности в области гуманитарных наук. Барбара Вальвоорд и Вирджиния Джонсон Андерсон содействовали популяризации использования этого подхода в своей книге *Эффективное оценивание* (1998).

Необходимо отметить, что не существует единой модели перевернутого класса — термин широко используется для описания практически любой структуры занятия, которая обеспечивает предоставление записанных лекций с последующим выполнением упражнений в классе.

В качестве сторонних экспертов, преподаватели предлагают различные подходы, разъясняют содержание и контролируют прогресс. Они организуют студентов

в специальные рабочие группы, чтобы разрешить вопросы, которые вызывают трудности у нескольких учащихся.

Принимая во внимание тот факт, что этот подход вносит комплексные изменения в динамику занятий, некоторые преподаватели внедряют только некоторые элементы перевернутой модели или предпочитают перевернуть только несколько занятий в течение всего периода обучения.

Однако, университеты начали активно использовать перевернутую модель в своих курсах и производят целые серии видеопроизведений, например, для объяснения функционирования той или иной системы, или объяснения грамматического материала.

Но прежде чем внедрять данную модель, как и любую другую, в практику своей педагогической деятельности нужно понимать ее особенности. Перевернутая модель имеет несколько ключевых элементов.

– Предоставление студентам возможности для осуществления первого знакомства до занятия. Механизм, используемый для первого знакомства, может варьироваться от простого чтения учебника до видео лекций и подкастов или скринкастов. Например, некоторые преподаватели размещают видеоролики на своем канале на YouTube. Эти видео могут быть созданы самими преподавателями или найдены в Интернете, где можно найти огромное количество лекций ведущих специалистов в различных областях знаний. Однако стоит заметить, что знакомство с материалом не обязательно должно осуществляться с использованием высоких технологий или других подобных источников.

– Создание стимула для студентов готовиться к занятию. Когда мы говорим о том, что студенты выполняют задания в качестве подготовки, эти задания всегда ассоциируются с оценками. Задания могут быть совершенно разными от онлайн тестов до заданий на письмо, но в ка-

ждом случае задания должны содержать некий стимул прийти в класс подготовленным.

– Обеспечение механизма для оценки понимания учащихся. Задания, которые студенты выполняют в качестве доказательства их подготовки, могут помочь как преподавателю, так и учащимся оценить степень понимания материала. Они позволяют преподавателю «перекроить» занятие таким образом, чтобы сосредоточиться на элементах, с которыми студенты испытывают трудности. Автоматически-оцениваемые тесты могут также помочь студентам определить разделы, в которых они нуждаются в помощи, а письменные задания помогают выразить свое мнение, тем самым провоцируя более увлекательные дискуссии.

Важно отметить, что обратная связь, которая необходима студентам, в основном предоставляется в классе, уменьшая потребность в развернутых комментариях преподавателя за пределами класса. Кроме того, многие виды деятельности, используемые во время занятий, могут служить в качестве неофициальных проверок понимания материала студентами.

– Обеспечение активности в классе, которая направлена на познавательную деятельность более высокого уровня. Если студенты получили базовые знания за пределами класса, они должны тратить время урока на более глубокое изучение и совершенствование своих навыков используя новые знания.

В перевернутом классе, роли и ожидания студентов и преподавателей изменяются:

– студенты принимают на себя больше ответственности за свое обучение и изучают основное содержание материала либо самостоятельно, либо в группах;

– значительные результаты подобного обучения можно получить путем содействия активному обучению, привлечения студентов, придания обучению нужного вектора, коррекции непониманий и предоставления своевременной обратной связи с использованием различных педагогических стратегий;

– в данной модели больший акцент осуществляется на исследование понятий, формулировке значений и демонстрации или применении знаний, как показано ниже:



Рис.2. Принцип функционирования модели перевернутого класса

Модель перевернутого класса является той моделью, где действительно легко ошибиться. Несмотря на то, что идея проста, эффективный переворот требует тщательной подготовки. Запись лекций требует усилий и времени со стороны преподавателей, и вне занятий и на занятиях элементы должны быть тщательно интегрированы для того, чтобы студенты понимали принцип работы модели и были мотивированы на подготовку к занятиям.

В результате, введение перевернутой модели может означать дополнительную работу, и может потребовать от преподавателей владения новыми навыками, хотя первый шок от резкой смены системы обучения может быть уменьшен путем постепенного ввода модели.

Студенты, в свою очередь, как известно, жалуются на потерю лекционных занятий «лицом к лицу», особенно если они чувствуют, что рекомендованные видео лекции находятся в свободном доступе в Интернете. С этой точки зрения, студенты, возможно, не сразу оценивают практическое значение модели, задаваясь вопросом, что же такого приносит им данное обучение, чего они не могли бы получить, бродя в Интернете.

Те, кто видит смысл в посещении лекций, могут полагать, что нестрашно пропустить занятие, ориентированное на разного рода деятельность, и, таким образом, может упустить смысл перевернутой модели обучения. Наконец, даже там, где студенты воспринимают эту мо-

дель с оптимизмом, их оборудование и возможности доступа могут не всегда поддерживать быструю доставку видео.

Также к недостаткам данной модели обучения можно отнести:

- отсутствие у ученика возможности непосредственно задавать вопрос преподавателю, если он у него возник;
- не каждый ученик выполняет домашнее задание;
- компьютер или другое устройство должен быть в свободном доступе для ученика, что, к сожалению, не всегда возможно;
- медиализация «нелюбимой фронтальной работы»;
- ученикам, которые не смотрели лекционный материал, будет неинтересно на уроке.

Так как концепция перевернутого класса становится все более популярной, появляются все новые и новые инструменты для поддержки внеаудиторной части учебной программы. В частности, продолжающаяся разработка мощных мобильных устройств положит широкий спектр

богатых, образовательных ресурсов в руки студентов, там и тогда, где наиболее удобно для них. Все большее число курсов будут использовать элементы перевернутого класса, дополняя традиционную внеаудиторную работу видео-презентациями и поддерживая проектные виды деятельности на обычных занятиях.

Перевернутый класс характеризуется сменой роли преподавателя, который оставляет свою центральную позицию в пользу большего взаимодействия и сотрудничества в процессе обучения. Также происходит и сопутствующее изменение роли студентов, многие из которых ранее были пассивными участниками процесса обучения, где знания преподносились им в готовом виде. Перевернутая модель возлагает больше ответственности за обучение на плечи студентов, давая им больший импульс к экспериментам. То, что перевернутая модель делает действительно хорошо, это значительный сдвиг в приоритетах — от простого прохождения материала на занятиях к его освоению.

Литература:

1. Cynthia, J. Brame. Flipping the classroom. URL: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>. (дата обращения: 20.04.2015)
2. Flipped classroom. URL: <http://www.knewton.com/flipped-classroom/>. (дата обращения: 17.04.2015)
3. Flipping a class. URL: <http://ctl.utexas.edu/teaching/flipping-a-class>. (дата обращения: 20.12.2014)
4. Ищенко, А. «Перевернутый класс» — инновационная модель обучения. Опыт практической реализации на уроках немецкого языка. URL: http://www.ug.ru/method_article/876. (дата обращения: 18.04.2015)
5. Модель смешанного обучения “Перевернутый класс”: форум [Электронный ресурс] /Сетевое сообщество учителей «Открытый класс», URL: <http://www.openclass.ru/node/431028>. (дата обращения 25.04.2014)
6. Ремизова, Е. Г. Реализация методики смешанного обучения по модели «перевернутый класс» на уроках информатики. URL: <http://msk.ito.edu.ru/2014/section/229/94840/>. (дата обращения: 26.04.2015)

Молодой ученый

Научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 9 (89) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
E-mail: info@moluch.ru
http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4